

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2019 - 2020**

**L'ESPAGNOL ORAL AU SERVICE DE LA
GRAMMAIRE FRANÇAISE**

Anaïs DERRIEN

Directeur du mémoire : Dominique Heches
Assesseur : Delphine Hervé

Soutenu le 2020

Sommaire

Introduction.....	4
--------------------------	----------

PARTIE 1 : Apports Théoriques

Le Français ou les Français ?.....	6
---	----------

Une première distinction entre FLM, FLE, français langue première et seconde.....	6
---	---

Apprendre le français : Le FLE ou les FLEs ?.....	7
---	---

FLsco : Apprendre en français.....	8
------------------------------------	---

Le français des écoles primaires françaises.....	11
--	----

Français et Espagnol : Langues romanes.....	16
--	-----------

Une même famille de langues.....	16
----------------------------------	----

Points communs entre le français et l'espagnol.....	17
---	----

Différences importantes entre le français et l'espagnol.....	20
--	----

L'espagnol oral et français écrit : un enjeu d'intercompréhension.....	22
--	----

Une recherche héritière de « Comparons nos langues » de Nathalie Auger.....	23
---	----

Conclusion.....	24
------------------------	-----------

PARTIE 2 : Mise en Pratique

Présentation du contexte.....	26
--------------------------------------	-----------

L'école.....	26
--------------	----

La classe : CE1.....	26
----------------------	----

Présentation du protocole :.....	30
---	-----------

Activité : Phrase du jour en EDL.....	30
---------------------------------------	----

La Phrase du Jour.....	31
------------------------	----

Choix des phrases :.....	33
--------------------------	----

Analyse des résultats.....	34
Présentation en contexte.....	34
Pour les francophones.....	35
Pour les hispanophones.....	37
Pourquoi ces résultats ? Quelques hypothèses.....	42
Un bain linguistique francophone.....	42
Utilisation contextuelle.....	42
Retour méta-cognitif inexistant.....	43
Pistes de développement dans le futur.....	43
Durée de l'expérience.....	43
L'âge et le Profil scolaire.....	44
Transversalité.....	44
Conclusion.....	45
 Conclusion.....	 46
Références.....	48
Annexes.....	55

Introduction

La genèse de ce projet est liée à mon premier domaine d'étude le Français Langue étrangère. J'ignorais quel serait le thème précis mais j'étais déjà en mesure de tracer les contours de la matière qui m'intéressait. Le FLE est un domaine d'étude qui me passionne et il m'a été difficile de faire un choix précis. Toutefois, je souhaitais mettre ce mémoire en lien direct avec ma classe. Autrement dit, mettre mes recherches au service de la réussite de mes élèves. C'est à partir de ces éléments et suite à des discussions avec les professeures de l'INESPE que je me suis lancée dans l'aventure de l'espagnol au service du français. Une fois le thème précisé, j'ai affiné afin d'avoir une problématique moins large et dont le protocole serait mis en place dans ma classe de CE1 : Comment l'espagnol oral peut aider à l'apprentissage de la grammaire française ? Cette problématique avait pour objectif d'aider les élèves hispanophones dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française. Dans le but de mettre en place un protocole cohérent, j'ai réalisé quelques recherches générales sur, tout d'abord le Français Langue étrangère notamment de sa place dans l'Éducation Nationale ; puis sur la langue espagnole en comparaison avec le français afin de pouvoir les mettre en lien en classe. La mise en place du protocole a duré plusieurs semaines et a été écourtée par le confinement. Néanmoins, il m'a été possible de récolter quelques données en classe durant les mois précédents. Ces pages proposent une présentation du protocole et une analyse des résultats de l'expérience établie auprès de mes élèves. Pour clore le projet, j'expose quelques pistes de réflexion pour une continuité du projet et une plus grande efficacité. C'était un projet très intéressant à mener qui nécessiterait qu'on lui accorde du temps supplémentaire et des compléments d'expérience. On pourrait ainsi affiner les résultats et les comparer en fonction des profils d'élèves. C'est une thématique qui offre un large panel de recherche.

Apports théoriques

Le Français ou les Français ?

Il est aujourd'hui difficile de définir les catégories de FLE. Son nombre varie en fonction du chercheur et les limites de leurs catégorisations sont floues. Les spécialistes de la discipline ne sont pas tous en accord sur la définition à donner à chacune de ces catégories.

Une première distinction entre FLM, FLE, français langue première et seconde

FLM et FLE

Les chercheurs s'accordent à dire qu'il existe deux types d'enseignement du français : le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Étrangère (FLE). Le FLM étant réservé aux natifs et le FLE aux non natifs. Cependant, une langue n'est jamais fixe quel que soit son locuteur et il est parfois difficile de dire où se trouve la frontière entre un locuteur FLM et FLE notamment dans les régions plurilinguistes francophones (Territoires d'Outre-Mer ou région à forte identité culturelle). On retient tout de même que le FLM n'est nullement la langue officielle du pays du locuteur. La langue maternelle est un élément de la culture personnelle de l'individu. Elle évolue en fonction de sa vie et n'est donc pas un élément figé. Les langues sont qualifiées de vivantes, car elles fluctuent en fonction du temps, de l'espace et des locuteurs. On pourrait établir que le FLM n'existe pas mais qu'ils existent des FLM.

Français langue première et seconde

J'ajouterai que dans de nombreux ouvrages, le terme FLM a disparu au profit de celui de français langue première. En effet, la langue parlée en premier n'est pas toujours celle de la mère, le terme « maternelle » étant ainsi rendu caduc. La langue première est la première langue de communication de l'enfant avec son entourage. Nous pouvons supposer que certains individus sont baignés dans plusieurs premières langues. Cependant, il me semble qu'une langue prime sur l'autre. J'ai connaissance de familles dans lesquelles deux langues sont parlées aux enfants mais la langue première est celle que les parents utilisent dans la société et avec leur entourage. Ainsi, pour avoir plusieurs langues premières, il me semble qu'il faudrait un bain culturel plurilingue dans la société et dans la vie quotidienne (les publicités, la télévision, les communications administratives...). C'est donc rendu possible

dans les régions aux fortes identités culturelles où la langue a une place prépondérante (exemple : la Catalogne). De plus, l'apprentissage de l'écrit n'est pas toujours fait dans la langue première orale. On peut donc estimer qu'il est possible d'avoir une langue première orale et une langue première écrite. Cela peut être le cas de migrants arrivés en France sans scolarisation antérieure. La langue première sert de référence à la communication et à l'apprentissage des autres langues.

La terminologie de langue seconde donne lieu à deux types de définition comme le précise J.P Cuq¹. Elle désigne, selon les chercheurs, la langue apprise dans un ordre chronologique après la première ou une langue ayant un statut différent d'une autre langue étrangère apprise (exemple : langue officielle du pays).

Apprendre le français : Le FLE ou les FLEs ?

Dans ma compréhension du monde du FLE, cette appellation englobe non pas des types de français mais des manières d'enseigner. Je prends le parti de ne présenter que les dénominations les plus connues et les plus intéressantes pour la problématique soulevée dans ce mémoire.

Français Langue Seconde (FLS) serait donc une langue apprise postérieurement à une autre. La définition de ce terme s'est beaucoup transformé au cours du temps. J.P. Cuq, un chercheur en FLE, a vu sa pensée évoluée au fil des années. En effet, il a d'abord cloisonné le FLS, le français de scolarisation et FLI (Français Langue d'intégration) avant de les concilier. On s'aperçoit ainsi de la difficulté de les catégoriser. D'après moi, les obstacles de la catégorisation sont dus au fait que les parcours linguistiques et la vision de l'objet langue diffèrent d'un individu à l'autre.

Le cas du FLI en France ou dans les pays francophones européens

Le FLI peut être vu comme un outil d'intégration ; des apprenants vont s'enrichir d'une langue en conservant la ou les autres. Tandis que d'autres verront le FLI comme une manière de s'assimiler, ils occulteront leur langue première désirant prendre le français comme langue première. J'ai notamment le cas d'un enfant de six ans qui a appris le français à l'école (FLsco) dont les parents ont fait le choix de parler en français avec leur enfant alors

¹ Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses Univ. de Grenoble. . p. 95

qu'eux-mêmes ne sont pas francophones. À mon sens, l'apprentissage du français relève dans un cas du FLI dans la coexistence des langues et du FLS dans le cas de l'assimilation de la langue au profit d'une autre.

Le FLS dans les anciennes colonies françaises

L'enseignement du français en tant que langue a d'abord été pensé pour les anciennes colonies françaises. L'Afrique est un continent riche de locuteurs francophones. Le français n'est pas la langue première mais elle n'est pas étrangère non plus. Le français est enseigné dans le système éducatif et jouit aussi d'un statut particulier. Il peut permettre la montée de l'échelle sociale et l'accès à certains métiers. En Afrique, le français est considéré comme FLS et langue officielle dans de nombreux pays. En effet, en tant que langue officielle du pays, elle n'est plus considérée comme étrangère. La définition du FLS comme la seconde langue apprise ne convient pas pour ce cas.

FLsco : Apprendre en français

Le français langue de scolarisation s'adresse non seulement aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France mais aussi aux élèves d'écoles d'immersion française à l'étranger et aux élèves des pays de la francophonie. Face à l'hétérogénéité des classes aujourd'hui, on pourrait inclure des élèves francophones dont la culture personnelle et/ou le français sont trop éloignés de la norme pour être adapté au contexte scolaire. Le Ferre l'explique dans son article « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines » : *L'extension que l'on peut observer actuellement dans la littérature didactique de la notion de français de scolarisation, issue de territoires de FLS, au contexte spécifique des structures d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France relevant du FLS, puis aux classes « ordinaires » pour élèves francophones est liée au phénomène d'hétérogénéité croissante de la population scolaire, et à la perception de difficultés voisines, sinon communes, aux élèves natifs et non natifs de la langue de scolarisation*²

Flsco en France

LE FRANÇAIS : LANGUE DE COMMUNICATION

² Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 37-47. doi:10.3917/lfa.176.0037.

L'apprentissage du français en tant qu'objet langue est principalement véhiculé par les enseignants du CASNAV. Cet apprentissage permet à l'apprenant d'obtenir ses premières armes pour entrer dans le monde éducatif français. En effet, c'est la langue de communication des professionnels de l'éducation et de la majorité des élèves entre eux. Le français s'utilise alors dans deux types de situations : la situation formelle (relation enseignant – élève) et la situation informelle (relation élève – élève). Dans des situations formelles, l'apprenant sera amené à utiliser un français de scolarisation « le français de l'école ». On peut y inclure les conversations mais aussi les consignes, les questionnements, les termes didactiques ... Les situations informelles plutôt relèvent alors d'un français courant. Pour apprendre la langue, l'apprenant peut bénéficier de différents dispositifs et apports. En effet, les EANA sont intégrés dans une UPE2A dans laquelle ils suivent des cours de français langue seconde ; à l'exception des enfants entrant en maternelle qui n'entre pas dans ce dispositif. Mais il paraît évident qu'on y enseigne aussi le français langue de scolarisation puisqu'il s'agit à terme d'inclure l'EANA à temps complet dans les classes « ordinaires ». De plus, l'apprenant est plongé dans un bain linguistique qui lui sert aussi à construire ses compétences linguistiques.

LE FRANÇAIS : UN OUTIL AU SERVICE DES AUTRES DISCIPLINES

Le français dans le cadre scolaire possède deux utilisations. Il sert à transmettre un contenu disciplinaire ou à transmettre des façons d'apprendre. L'enseignement des contenus se fait exclusivement en français (à l'exception des langues régionales ou étrangères). Cet enseignement des contenus passe non seulement par une communication orale des enseignants et des élèves mais aussi par une formalisation à l'écrit. L'écrit a une forte portée symbolique. Il est le support de l'enseignant (ses écrits et les manuels) et la trace de l'apprentissage des élèves. Pour beaucoup de parents et même d'enseignants, l'enfant n'a rien appris s'il ne possède pas d'écrits sur le sujet. L'écrit a pris une grande place dans notre façon d'enseigner mais les élèves natifs ou non n'en comprennent pas toujours la dimension³. Les élèves de culture orale seront confrontés à un nouvel aspect de la langue qui leur est moins familier. L'apprentissage de cette dimension de l'écrit fera partie de l'enseignement du FLsco et pourra servir de modèle pour un apprentissage « plus normé » de la langue.

Ainsi au-delà d'un français purement communicationnel, le FLsco en France doit pourvoir à ses apprenants des outils pour comprendre le monde éducatif français.

³ Ina.fr, Institut National de l'Audiovisuel-. « *Marguerite Duras et le petit François - Vidéo Ina.fr* » à 6minutes. Ina.fr, <http://www.ina.fr/video/CPF07003784>. Consulté le 15 novembre 2019.

FLsco à l'étranger

Le FLsco est aussi enseigné à l'étranger sous forme d'immersion. Les élèves entrent à l'école avec une langue première qui est souvent la langue de la famille et du pays. Il me semble qu'il existe deux conceptions de l'immersion à l'étranger, celle du choix à l'ouverture et celle quasi-imposée dans les pays francophones africains notamment. Ces deux conceptions possèdent plusieurs points communs. En effet, l'ensemble des acteurs parlent souvent la même première langue, ils possèdent des codes sociaux similaires et le système éducatif est connu des parents. Cependant, des différences demeurent.

LE FLSCO : UN CHOIX

Dans certains pays, les parents font le choix d'un enseignement dans des écoles d'immersion en langues étrangères. Beaucoup sont privées et les places sont chères et limitées. Il existe toutefois des possibilités comme aux États Unis où certaines écoles sont immersives et publiques. Les places y sont limitées car ce sont des écoles très demandées. Les parents peuvent aussi opter pour des écoles qui sont affiliées à AEFE⁴, lycées français ou non. Les lycées français sont souvent fréquentés par des francophones natifs et enfants d'expatriés mais les locaux peuvent y faire une demande. Les non francophones inscrits dans ces écoles bénéficient souvent de cours de FLsco et suivent le cursus de l'éducation nationale.

LE FLSO : UNE NÉCESSITÉ OU UNE OBLIGATION

Dans certains pays francophones notamment africains, le français est la langue de l'enseignement et n'est pas toujours la langue première. De part sa richesse culturelle, l'Afrique offre un panorama linguistique très important et le français a été imposé puis choisi à la décolonisation comme langue commune notamment dans administrations. Le français est donc souvent la langue de l'école. Cependant, certains états commencent à proposer des systèmes en langues locales si celles-ci sont largement utilisées. Enfin, les parents peuvent voir l'enseignement en français comme une nécessité quand cette langue est vue comme un outil d'élévation sociale.

⁴ L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

Le français des écoles primaires françaises

Un choix politique

CHOIX DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Le choix de l'Éducation Nationale est la promotion et la maîtrise d'un français normé et établi au détriment des autres langues en particulier régionales. Les langues régionales à l'instar du catalan et du breton furent longtemps bannies des cours d'école. Or, à cette époque, on pourrait estimer que l'enseignement du français relevait du FLS. En effet, la langue première était parfois régionale. Ce qui rejoint l'idée de D.Coste « *qu'au commencement était le FLS* », c'est-à-dire qu'il pose une antériorité du FLS sur le FL « M », du point de vue des situations sociolinguistiques notamment⁵. Ce choix d'imposer le français est dû à la volonté de construire une identité nationale avec la langue comme vecteur d'intégration voire d'assimilation. Le français normé (apparenté aujourd'hui aux FLM) est donc la langue enseignée dans les écoles primaires sous contrats avec l'état (cela inclut les classes bilingues régionales).

LA DIFFUSION DU FRANÇAIS DÈS LE XVIÈME

Le choix et la volonté d'unir les habitants de la France sous une même langue ne datent pas de l'époque contemporaine. En effet, on observe les prémisses par l'ordonnance de Villers-Cotterêts signé en 1539⁶ qui impose le français comme langue dans l'administration remplaçant le latin et progressivement l'occitan dans le sud. L'occitan n'a pas disparu subitement et compte toujours des locuteurs⁷. Même si elle était la seconde langue parlée (avec la langue d'oïl), l'occitan était déjà en déclin avant l'ordonnance. À la même époque, le français est favorisé par les poètes de la Pléiade à l'instar de Joachim Du Bellay et Ronsard. Alors qu'à l'époque, le latin était alors favorisé par les poètes. D'après Philippe Van Tieghem, Du Bellay et Ronsard utilisent le français dans leur poésie, langue considérée comme vulgaire et font de leur poésie un outil pour la diffusion du français : *Entre les deux dangers qui menacent la poésie : la vulgarité des poètes français et l'emploi d'une langue*

⁵ Goï, Cécile, et Emmanuelle Huver. « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? » *Le français aujourd'hui*, vol. 176, no 1, 2012, p. 25. DOI.org (Crossref), doi:10.3917/lfa.176.0

⁶ Larousse, Éditions. Encyclopédie Larousse en ligne - ordonnance de Villers-Cotterêts août 1539. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/Villers-Cotterêts/149015>. (consulté le 17 décembre 2019)

⁷ « Langues : pourquoi l'occitan n'a pas dit son dernier mot ». [ladepeche.fr](https://www.ladepeche.fr), <https://www.ladepeche.fr/article/2017/10/27/2673736-langues-pourquoi-occitan-dit-dernier-mot.html>. Consulté le 17 décembre 2019.

*morte, Ronsard ni Du Bellay ne veulent choisir. Ils veulent à la fois élever la poésie et lui conserver son caractère national et moderne. Aussi la plus grande partie de La Deffense est-elle consacrée à maintenir les droits de la langue française et à la protéger contre la tentation de « latiniser ». Du Bellay pose d'abord ce principe qu'il n'est pas de langue douée par attribution divine d'un pouvoir d'expression supérieur aux autres ; entendons : la langue latine n'a pas une excellence.*⁸

Le français se diffuse ainsi à travers les textes administratifs, mais aussi les arts de la poésie. C'est le début de la coexistence entre des langues même si le français reste en position de dominance.

VERS UN FRANÇAIS NORMÉ

Il existait déjà à cette époque des langues françaises et non pas le français. Les usages différaient, selon les régions et la poésie prenait des libertés pour créer. Cependant, des grammairiens comme Malherbe commencent à chercher des régularités dans la langue. C'est sur cette idée que naquit L'Académie française. Elle est créée en 1635 par Richelieu qui en fait un outil de politique d'unification et de rayonnement international.⁹ La mission de l'Académie est de concevoir quatre outils pour un meilleur usage de la langue à savoir : un dictionnaire, une grammaire, une rhétorique et une poétique. Seul le dictionnaire est conçu par l'Académie. La neuvième édition est en cours d'élaboration. La grammaire de l'Académie a été publiée en 1930. Aujourd'hui, les grammaires les plus répandues sont *Grammaire méthodique du français* de Riegel et Pellat et les ouvrages issus des travaux de Martin Grevisse.

Le français dans les DOM-TOM

Les outre-mer ont un statut spécifique en matière de plurilinguisme. En effet, beaucoup d'élèves sont bilingues ou plurilingues¹⁰. Le statut du français est de fait différent d'un élève de métropole. La langue française vient enrichir un capital linguistique déjà présent grâce aux langues régionales.

⁸ Van Tieghem, Philippe. *Les grandes doctrines littéraires en France: de la pléiade au surréalisme*. 2. ed, Presses Universitaires de France, 1993.p10

⁹ L'histoire | Académie française. <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>. (consulté le 17 décembre 2019.)

¹⁰ Territoires d'outre-mer - Territoires d'outre-mer - Éduscol. <https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html#lien0>. (consulté le 17 décembre 2019)

Dans les DROM-COM, toutes les langues régionales ne sont pas enseignées. La liste officielle compte cinq langues : le créole, les langues mélanésiennes, le tahitien, le wallisien et le futunien. Dans ces régions, les enseignants sont amenés dès la maternelle à faire travailler sur l'intercompréhension, car la langue première est utilisée de base pour l'apprentissage du français. Les professeurs de ces régions sont confrontés à des difficultés liées à la langue. D'une part, les enseignants originaires de leur département qui voient parfois la langue première comme un obstacle et qui ne l'utilisent pas dans leur enseignement et d'autre part, les enseignants métropolitains qui n'ont pas conscience du public parfois allophones des DROM-COM.

L'intercompréhension est favorisée pour faciliter l'apprentissage du français. Le français enseigné en outre-mer relève donc du français de scolarisation et certaines langues locales sont aussi enseignées¹¹.

Le français comme objet d'enseignement aux natifs et non natifs

LE CYCLE 1¹²

L'enseignement du français commence en (Toute) Petite section de maternelle. Les EANA entrant à l'école maternelle ne bénéficient pas d'enseignement de FLsco ou FLS car l'apprentissage de la langue française est l'un des objectifs du cycle 1. Les élèves de cycle 1 apprennent à « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » c'est-à-dire qu'ils vont notamment apprendre à communiquer avec leur entourage et apprendre les spécificités du langage oral et écrit. En ce qui concerne l'oral, ils vont apprendre en écoutant et « oser rentrer en communication ». Parallèlement à ce bain linguistique idéal pour apprendre la communication, les élèves sont aussi confrontés à une conscientisation de la langue. C'est ainsi qu'ils doivent acquérir la conscience phonologique, développer leur répertoire lexical, développer leurs formulations de phrases (de phrases simples à complexes), la syntaxe... L'écrit est une part particulière de l'enseignement du langage. Les élèves de maternelle apprennent ainsi à comprendre sa fonction et le lien entre les sons et les lettres de notre alphabet. Les élèves de maternelle ne sont donc pas des locuteurs experts, mais des locuteurs

11 *Langues et cultures régionales* Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.[en ligne]. Circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017 relative à l'enseignement de la langue et des cultures régionales https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565 (consulté le 17 décembre)

12 « *Programme d'enseignement de l'école maternelle* ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole.

en apprentissage comme le sont les EANA. Ces petits francophones acquièrent les premières bases de la syntaxe qui s'affineront au cours des prochains cycles.

CYCLE 2¹³ (DU CP AU CE1)

A partir du cycle 2, le français est divisé en 4 compétences (Comprendre et s'exprimer à l'oral ; Lire ; Écrire ; Comprendre le fonctionnement de la langue). Ces compétences sont basées sur les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le domaine majeur pour l'apprentissage du français est le domaine 1 « *les langages pour penser et communiquer* » dont l'un des objectifs est « *comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral* » Cependant, l'apprentissage du français est transversal. Ce cycle a pour un grand nombre objectifs dont :

- la consolidation des compétences orales travaillées à la maternelle
- l'acquisition de la lecture et de l'écriture (décodage/encodage et mémorisation de mots)
- l'entrée dans l'étude de la langue et la maîtrise de quelques points grammaticaux et lexicaux. (orthographier des mots fréquents ; raisonner sur les accords dans le groupe nominal et en conjugaison.)

L'ensemble des compétences des cycles sont reprises au cycle 3.

CYCLE 3¹⁴ (DU CM1 A LA 6^{ÈME})

Le cycle 3 est le cycle de consolidation. Les domaines du français sont inchangés par rapport au cycle 2. L'apprentissage de l'oral a des visées plus précises, on attend de l'élève qu'il explique, argumente et débatte. La particularité de ce cycle est que la dernière année est enseignée au collège, ce qui implique des changements d'organisation de l'enseignement du français qui sera, dès lors, plus axé sur la littérature et l'étude de la langue. D'autre part, au collège, les professeurs sont spécialisés dans leur domaine. Les ponts et les liens entre les notions sont plus compliqués à réaliser car les matières sont plus ou moins cloisonnées. En élémentaire, le professeur des écoles assure tous les enseignements et non pas uniquement le français. Il lui est plus facile de lier les apprentissages de la langue française aux autres

13 Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux - Éduscol. <https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html>.

14 Cycle 3 - cycle de consolidation - Éduscol. <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html>.

matières. *En CM1 et CM2, l'enseignement du français revient aux professeurs des écoles et les activités d'oral, de lecture et d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements.* L'étude de la langue amorcée en cycle 2 est approfondie pour être mise au service de la compréhension de textes et de la communication. Les programmes appuient désormais sur la régularité de la langue et non sur la maîtrise des exceptions. Le cycle 3 est bien celui des consolidations, car un grand nombre de notions abordées en cycle 2 le sont à nouveau en cycle 3. En effet, lors de ma construction de séquence sur l'accord de l'adjectif dans ma classe de CE1, une collègue de CM1 m'a fait remarquer qu'elle faisait exactement la même chose en CM1. J'ai aussi entendu des remarques allant en ce sens dans le domaine de la conjugaison.

Le français oral du Professeur des Écoles

L'enseignant pratique plusieurs français avec ses élèves. Le français peut dépendre du profil de l'élève, mais aussi de la situation sociolinguistique. En France métropolitaine avec un élève francophone métropolitain, l'enseignant enseignera le français, la langue première de l'enfant. Cependant, cette langue première de l'enfant ne sera pas nécessairement la langue première de l'enseignant. Si le professeur des écoles est amené à travailler avec des élèves allophones, il enseignera en contexte de français langue étrangère. Il devra alors adapter ses paroles aux besoins et aux connaissances de l'élève. L'enseignant aura sûrement plus recours aux gestes pour s'exprimer et devra faire attention à moduler son discours. Par exemple, une de mes jeunes élèves en cours d'apprentissage du français et sachant s'exprimer m'a déjà demandé de répéter une consigne, car j'avais parlé trop vite. En contexte de classe avec une majorité de francophones, mon langage peut-être inaccessible pour cette élève alors qu'en communication duelle, je vais inconsciemment ralentir mon débit. De même, en lecture duelle, je vais interroger mes élèves allophones sur la compréhension de certains mots. Alors qu'en groupe-classe, je ne vais pas les interroger sur la compréhension de mots connus de la classe. J'ai deux hypothèses sur cette situation. D'une part, je crois que je suppose que cela est connu de tous et « oublié » mes non natifs qui s'expriment en français à l'école avec moi ou leurs camarades. D'autre part, malgré la forte valorisation des langues étrangères dans ma classe, je pense que certain(e)s pourraient avoir un comportement moqueur. En effet, au début de l'année, quelques remarques désagréables ont été faites.

Le professeur des écoles s'adapte donc aux situations. Le discours en duelle avec l'élève ou en groupes d'élèves non natifs ne sera pas le même. Mais je crois que c'est aussi vrai dans n'importe quelle situation de communication. En effet, nous adaptions toujours notre discours à nos interlocuteurs, il en est de même de l'enseignant dans son enseignement.

Conclusion :

D'après l'ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de J.P. Cuq et I. Gruca, *le français est donc une langue maternelle pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle rentre dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation*¹⁵.

Les catégorisations proposées par les linguistes, les didacticiens et les acteurs du monde professionnel ne coïncident pas toujours.

Français et Espagnol : Langues romanes

Une même famille de langues

Les points de comparaisons et de différences abordés dans ce mémoire ne sont pas exhaustifs. En effet, les aspects de la langue qui seront étudiés sont ceux qui seront utiles dans la partie pratique. Ainsi même des notions étudiées en CE1 de manière formelle ou informelle ne seront pas prises.



Beaucoup de linguistes ont un point de vue naturaliste des langues¹⁶ ; ils utilisent ainsi la métaphore de l'arbre pour expliquer les origines communes. Cette illustration¹⁷ de Minna Sundberg permet de visualiser facilement le lien entre le français et l'espagnol expliquant les similitudes entre ces deux idiomes. On observe que ces langues sont romanes mais qu'elles étendent ensuite sur deux branches différentes. Cependant, il faut prendre avec recul

¹⁵ Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. revue et Augmentée, Presses Univ. de Grenoble, 2008. p94

¹⁶ Théories de Schleicher en opposition aux théories tournées vers la sociolinguistique de Saussure

¹⁷ Young, H. (2015, janvier 23). A language family tree—In pictures. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/gallery/2015/jan/23/a-language-family-tree-in-pictures>

la vision naturaliste de l'évolution des langues. En effet, l'évolution des sociétés n'est pas sans conséquence sur notre façon de parler.

Points communs entre le français et l'espagnol

Grammaire

LES ARTICLES DÉFINIS ET CONTRACTÉS

Les articles définis en français et en espagnol sont très similaires. En effet, l'article défini féminin est homophone (la) et le masculin est aussi proche avec une simple inversion des lettres. Les élèves hispanophones n'ont donc pas besoin de les réapprendre. De plus, les déterminants au pluriel peuvent être une aide à l'orthographe de « les » car le « s » est sonore en espagnol. Cependant, je remarque dans ma classe que la difficulté de ces mots ne réside plus dans le « s » final mais dans l'accent grave ajouté par les élèves afin de créer le son [e]. On peut tout à fait leur dire que, dans leur langue première, cet accent n'existe pas mais mes élèves hispanophones ne savent pas écrire en espagnol.

Les articles contractés ont la même construction dans les deux langues. Cependant, ils ne me semblent pas être pertinents pour la comparaison des langues dans le cadre de la didactique de la grammaire et de l'orthographe française. En effet, ils ne seront pas d'une aide particulière.

LES ARTICLES INDÉFINIS

Les articles indéfinis espagnols sont aussi très proches des articles français et marquent aussi le genre. Ces articles ne posent pas de problème à mes élèves à l'exception de l'accent qui subsiste sur le « des ». Il peut être intéressant de faire une comparaison des langues pour la culture des élèves, mais ils ne seront pas abordés dans le protocole.

LES DÉTERMINANTS POSSESSIFS

Le fonctionnement est différent entre les deux langues puisqu'en français ils varient selon le genre. Toutefois, la prononciation du son [s] au pluriel en espagnol peut aussi être un atout pour l'apprentissage de la grammaire française. En effet, à l'instar des articles en français où le « s » est muet au pluriel, la langue espagnole indique sa présence.

ACCORDS DÉTERMINANT – NOM – ADJECTIF

Les accords entre le déterminant, le nom et l'adjectif suivent la même règle dans les deux langues, à savoir : les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportent. Dans ma classe, l'accord déterminant-nom est régi par le déterminant. Par exemple, je vois le « s » dans « les », je mets le « s » à la fin du nom. On utilise la même technique des lunettes avec les phrases négatives. Je pense que c'est sur cet aspect de la langue que la connaissance de l'espagnol devient un véritable atout. Au-delà des bancs de l'école, il n'est pas rare de voir des erreurs d'accords entre le nom et l'adjectif. Cependant, la connaissance de l'espagnol ne pourrait être le seul appui pour accorder les noms et les adjectifs car le français présente des particularités qui ne sont pas présentes en espagnol. Par exemple, nous écrivons « des yeux marron », marron ne s'accorde pas puisqu'il s'agit d'une couleur provenant d'un nom, mais en espagnol, nous devons accorder « ojos marrones ». Ainsi, il ne faut pas laisser croire aux élèves que leur maîtrise orale de l'espagnol peut être leur seule source de réflexion pour les accords en grammaire française.

ACCORD SUJET – VERBE

Le fonctionnement en trois groupes

Les verbes sont répartis en trois groupes, selon leurs terminaisons comme en français. On remarque aussi que les verbes à la terminaison « -ar » sont souvent la traduction de nos verbes du premier groupe. Cependant, il existe des irrégularités dans la conjugaison espagnole (verbes irréguliers et diphtongues) mais elles ne sont pas identiques à celles de la conjugaison française.

La construction des temps

De plus, on peut observer que la construction en espagnol et en français du futur et du conditionnel est la même par l'utilisation de l'infinitif. La formation du présent est aussi très proches vu qu'il s'agit d'apprendre les terminaisons des verbes pour chacun des groupes.

La sonorité des terminaisons

Toutefois, les ressemblances du système de conjugaison ne sont pas celles qui aideront le plus mes élèves hispanophones, car ceux-ci baignent dans le système éducatif français et ne connaissent pas le système grammatical de leur langue. Mais des élèves ayant étudié la grammaire espagnole grâce à leurs parents ou à l'école dans leur pays d'origine pourraient

facilement se nourrir des corrélations entre les grammaires. Ce n'est pas le cas de mes élèves, car la scolarité a été réalisée entièrement en France et les parents ne leur proposent pas un enseignement approfondi de leur langue. Ils sont hispanophones mais l'espagnol ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique.

Un des objectifs de l'année de CE1 est l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent. *Mémoriser le présent, l'imparfait, le futur, le passé composé pour :*

- *être et avoir*
- *les verbes du premier groupe*
- *les verbes irréguliers du 3^e groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre)¹⁸*

Ma classe présente de grosses difficultés en français, nous savons d'ors et déjà que nous ne pourrions pas atteindre ces attendus officiels étant donné qu'une dizaine d'élèves ne sont pas encore entrés dans la lecture fluide. Certains décodent plus ou moins et d'autres décodent, mais ne sont pas entrés dans la compréhension de leurs textes. Nous allons donc nous concentrer sur l'apprentissage de la conjugaison du présent, car ma binôme qui enseigne aussi en CM1 (dans la même école) a remarqué que ses élèves de cycle 3 ne maîtrisaient pas ce temps. L'oral du présent espagnol permet d'aider mes locuteurs hispanophones sur quelques personnes. En effet, la deuxième personne du singulier au présent en espagnol se termine par un « s » qui est vocalisé. Ce « s » est aussi régulier à la même personne en français, je peux donc utiliser cette ressemblance entre les deux langues pour faire prendre conscience de la lettre finale muette en français. Il en est aussi de même pour la première personne du pluriel dont le « s » sera tout autant en espagnol alors qu'il ne l'est pas en français. Enfin, le dernier indice que mes élèves pourraient utiliser est la présence du « n » dans la troisième personne du pluriel avant le « t » muet. Néanmoins, la difficulté de mes élèves ne réside pas dans l'orthographe du pluriel. Les erreurs les plus récurrentes sont l'ajout du « s » à la fin des verbes. Par exemple, mes élèves vont écrire « les chats manges », je pense que cela marque avant tout l'apprentissage du « s » final au pluriel. Je perçois cette erreur comme un processus d'apprentissage. Quand la notion de pluriel sera fixée pour les noms (et les adjectifs), mes élèves seront prêts à utiliser les terminaisons adéquates du pluriel en conjugaison.

¹⁸ *Repères annuels de progression et attendus de fin d'année pour le CE1—Éduscol.* (s. d.). à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid38225/ce1.html>

Lexique : Des Mots parents

Il est impossible d'être exhaustif dans cette partie. Je vais donc me centrer sur les mots que des élèves de CE1 doivent maîtriser. Afin d'avoir une liste reconnues par les enseignants, je vais me baser sur les listes établies par l'échelle Dubois-Buyse¹⁹. Les mots qui retiennent mon attention sont ceux qui permettent de connaître les lettres muettes ou qui donnent un indice sur l'orthographe des sons complexes. Ces comparaisons doivent être faites avec précaution car ces mots donnent souvent des indices pour mieux orthographier en français mais elles peuvent aussi influencer une mauvaise orthographe²⁰.

Différences importantes entre le français et l'espagnol

Grammaire : Pronom personnel Sujet et utilisation du verbe « être »

PRONOM SUJET

Contrairement au français, le pronom personnel sujet n'est pas obligatoire dans la construction de la phrase. Sa présence n'est pas nécessaire, car les terminaisons des verbes traduisent la personne qui parle. Les hispanophones vont l'utiliser afin d'insister sur la personne qui parle ou fait l'action. Par exemple, « yo hablo » pourrait se traduire par « moi, je parle » alors que « hablo » signifie « je parle ». De plus, la marque du genre est présente dans la 1^{ère} et 2^{ème} personne du pluriel.

Ces différences ne provoquent pas d'erreurs particulières sauf quand je demande à mes élèves hispanophones de traduire. Ils doivent en effet s'éloigner de la traduction mot à mot qu'ils vont faire dans un premier temps.

LE VERBE « ÊTRE »

En espagnol, il existe deux verbes « être ». Cette différence, bien que majeure, n'intervient jamais dans ma classe. En effet, mes élèves allophones s'expriment en français dans la classe, la langue première n'intervient presque jamais. Mes apprenants utilisent directement le français pour s'exprimer. Ils emploient leur langue première si un obstacle lexical les empêche de s'exprimer. Cette particularité de la langue espagnole pourrait devenir

¹⁹ Ters, F., Reichenbach, D., & Mayer, G. (2011). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Éditions M.D.I.

²⁰Exemple : quatre → cuatro ; L'élève a un indice sur la présence du « u » mais il pourrait orienter une mauvaise orthographe (cuatre)

un obstacle si mes élèves commençaient à conscientiser leur utilisation du français et à tenter de traduire leur langue. C'est un processus qui peut arriver en cours d'apprentissage de la langue. J'ai eu l'occasion de le voir dans un autre contexte. Des élèves de CP anglophones baignaient dans un bain francophone depuis la maternelle (Aux USA, la maternelle avant le CP n'est que d'une seule année). À leur entrée en CP, ils parlaient quelques mots de français. Ils savaient notamment dire : « j'ai fini ». Or quelques mois après la rentrée, certains élèves ont commencé à dire : « je suis fini » (I'm finished). Mes élèves utilisaient plus cette expression que « I have finished » car elle marque une attente pour une suite.²¹ Ils ont commencé à raisonner et à comparer les deux langues. Ils traduisaient en utilisant les connaissances acquises au cours des mois d'école. Je pense que mes élèves pourraient avoir ce même type de raisonnement quand ils seront prêts.

Lexique : Changement de genre et Faux amis.

LE GENRE DES NOMS

Une minorité de mots n'ont pas le même genre en français et en espagnol. Au premier abord, ce n'est pas une trop grande difficulté. D'après les évaluations d'orthographe effectuées en décembre dernier par ma binôme, la langue première ne joue pas de rôle dans l'acquisition de la compétence : « Savoir distinguer le masculin du féminin ». En effet, si on compare les résultats de mes élèves hispanophones et ceux du reste de la classe, on ne peut pas percevoir une difficulté particulière sur ce point.²²

LES FAUX-AMIS

Il existe quelques faux-amis entre les deux langues. Jusqu'à ce jour, ils n'ont pas engendré de quiproquos, mais les lacunes en vocabulaire pourrait mener à quelques incompréhensions. Par exemple, dans le cadre d'un projet de chasse au trésor, nous allons travailler sur le plan de la ville et les cartes. Au début du projet, mes élèves ont trouvé une lettre qui donnait des indices pour trouver le trésor. L'ensemble de mes élèves (natifs francophones ou non) utilisait le terme de carte du fait des indices. Avec le recul, je pense que mes élèves hispanophones ont pu être confus étant donné que la carte se dit *mapa* en espagnol et la lettre *carta*.

²¹ *Learning english—Ask about english—'finished' in questions.* (s. d.). à l'adresse https://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/askaboutenglish2009/06/091006_aae_finished.shtml

²² Voir Annexe : Résultats des élèves pour la compétence : Savoir distinguer masculin du féminin

Conclusion :

Malgré tout, ces différences entre les langues ne sont pas un obstacle. Les élèves de ma classe suivent le cursus français depuis la maternelle. Ils maîtrisent les deux langues même si on remarque quelques manques en vocabulaire et sur certaines constructions syntaxiques.

L'espagnol oral et français écrit : un enjeu d'intercompréhension

Définition de l'intercompréhension

La définition du Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales²³ est la « Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes). » Cette définition ne précise pas le cas des langues étrangères, cependant la compréhension de certains mots ou phrases dans une langue qui nous est inconnue relève de l'intercompréhension. Ces mots sont souvent appelés « mots transparents ». Il existe plus ou moins de ces termes entre les langues même si elles ne sont pas connues comme parentes (exemple : غزال ghazal en arabe et gazelle en français). Une partie de nos langues européennes dites romanes partagent une importante réserve de ces termes proches. C'est pour cette raison qu'un locuteur qui ne parle pas français, mais qui parle une langue romane (espagnol dans notre cas) pourra reconnaître des mots français qu'il n'aurait pas encore rencontrés.

Des orientations politiques

L'éducation à l'intercompréhension n'est qu'à ses débuts, mais on peut ressentir une volonté d'aller dans ce sens dans les nouveaux programmes tant au cycle 2 qu'au cycle 3 : *Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue (...).*²⁴ Cette volonté d'éduquer à l'intercompréhension apparaît uniquement dans l'enseignement des langues vivantes étrangères mais le profil des classes évoluent vers un visage plus multilingue. Je peux aisément imaginer une plus grande ouverture à l'intercompréhension dans tous les domaines de l'enseignement d'autant que la commission européenne encourage ses membres en ce sens.

²³Intercompréhension : Définition de intercompréhension. (s. d.). à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/intercompr%C3%A9hension>

²⁴ Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes étrangères à l'école sur Langues vivantes—Éduscol. (s. d.). à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34165/langues-vivantes.html>

Prise de confiance en ses compétences linguistiques

Au-delà de l'intercompréhension pour l'approfondissement du français par l'espagnol, l'intercompréhension contribue à ce que les élèves gagnent confiance en eux. En effet, les mots transparents, les structures grammaticales peuvent servir d'appui pour construire de nouvelles connaissances en langue. L'élève apprendra à transposer les connaissances de sa langue première pour l'apprentissage de la langue seconde.

*Chaque langue, à commencer par la langue maternelle, va servir à explorer les autres ; l'apprenant va ainsi se construire un habitus fonctionnel de transfert et de réinvestissement de ses connaissances vers d'autres énoncés. Cela ne lui épargnera pas, au bout du compte, de devoir entrer de manière technique dans une langue inconnue pour apprendre à l'utiliser dans toutes ses compétences (...). Mais cela lui donnera une aisance et une confiance très positives, (...)*²⁵. La presse relaie souvent les difficultés des Français à parler une langue étrangère : « Les Français sont nuls en langue » titrent souvent les journaux. Cependant, même si les politiques d'enseignement de langues étrangères ont tardé par rapport aux voisins européens, on pointe aussi du doigt la peur de l'erreur et du ridicule au moment de s'exprimer. L'intercompréhension participe à la construction d'une confiance en ses compétences linguistiques. Cette confiance pourrait peut-être permettre de développer chez les élèves une attitude positive sur eux-mêmes quand ils doivent s'exprimer en langues étrangères.

Une recherche héritière de « Comparons nos langues » de Nathalie Auger

Nathalie Auger s'est penchée sur l'enseignement du français langue étrangère à de nombreuses reprises et a créé un outil à destination des professeurs de FLS/FLSco. Cet outil « Comparons nos langues »²⁶ propose une didactique des langues étrangères basée sur une approche comparative. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère prend aussi appui sur les langues connues de l'apprenant. On se sert de nos connaissances pour comprendre et communiquer. Il n'est pas rare dans l'apprentissage d'une langue de voir un mot de la langue première être inclus dans la langue seconde car le locuteur ne trouve pas le mot adéquat. En espagnol, certains mots sont très proches et les apprenants francophones utilisent leurs

²⁵ Argod-Dutard, F., & Lyriades de la Langue Française (Éd.). (2011). *Le français et les langues d'Europe : Cinquièmes rencontres de Liré: [Lyriades de la langue française actes des 5es Rencontres de Liré ... du 25 au 30 mai 2010]*. Presses universitaires de Rennes.

²⁶ Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (Ena)*.

ressources en français pour communiquer. Je pense que beaucoup d'enseignants d'espagnol ont entendu « Estoy embarazada/o ». L'apprenant francophone souhaite exprimer son malaise car le mot est proche du français « embarrassé » or traduit cela signifie « je suis enceinte » . Les langues s'influencent dans l'apprentissage et la communication. Dans l'exemple, la langue première française vers la langue seconde espagnole est à l'origine d'une erreur mais elle démontre le lien que font les apprenants entre les langues. L'objectif de « Comparons nos langues » est de prendre appui sur les compétences en langue première pour l'apprentissage du FLSco. *« Concrètement, un kit de formation (...) pour les enseignants de langues a été développé afin d'activer les transferts de compétence (entre langues ou variations éloignées, quels que soient l'âge et le niveau de compétences des enfants) à tous les niveaux linguistiques et communicationnels »*. La démarche de « Comparons nos langues » peut faciliter un apprentissage grâce à sa prise en compte de l'identité linguistique des apprenants. La reconnaissance de celle-ci peut amener une plus grande motivation à apprendre et à construire une identité linguistique nouvelle composée à la fois de l'ancienne et du français

Conclusion

Les élèves bénéficieraient grandement d'un développement de l'intercompréhension des langues tant pour la maîtrise du français que pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu précédemment qu'ils existent des similarités et des différences en espagnol, cela est vrai pour toutes les langues. Les linguistes relient les langues entre elles suivant leurs points communs. Comme dit précédemment, le français et l'espagnol sont des langues latines et partagent des similitudes. Ces ressemblances peuvent être exploitées en classe tant pour étudier la langue vivante que l'étude de la langue française.

Dans ma classe, une de mes élèves est roumaine et parle le roumain à la maison. Le roumain fait partie des langues latines à l'instar du français et de l'espagnol. Le même travail d'intercompréhension pourrait être fait avec cette langue. Cependant, je crois que pour tirer un maximum parti de l'intercompréhension et de la richesse linguistique des élèves, il faudrait des formations dédiées. En effet, il est parfois nécessaire que j'aide mes élèves hispanophones à traduire car ils sont dans une dynamique linguistique en français et le passage à l'espagnol est confus. Une méconnaissance des langues parlées par nos élèves est un frein au développement d'une culture commune aux élèves.

Mise en pratique

Présentation du contexte

L'école

La ville où se situe l'école est à un peu plus d'une dizaine de kilomètres de Perpignan, préfecture des Pyrénées Orientales. La ville comporte deux écoles primaires dont celle où le protocole est mis en place. C'est une grande école qui accueille près de 400 élèves. C'est une école avec un parcours bilingue catalan du CP au CM2. Afin de soutenir l'équipe éducative et d'inclure l'ensemble des profils d'élèves, la structure accueille une classe ULIS²⁷ et des interventions du CASNAV²⁸. L'école bénéficie d'un contrat de ville car les élèves sont pour beaucoup originaires de milieux défavorisés économiquement. Les catégories socio-professionnelles des parents sont en majorité de catégorie 3 et 4. Ce sont les emplois souvent peu-rémunérés. Le statut de REP des écoles dépend du statut des collèges auxquelles les écoles sont rattachées. L'année prochaine, les écoles pourront bénéficier du statut REP ou REP+ même si le collège de secteur, situé à Elne, n'est pas REP. Ainsi, les analyses des situations socio-professionnelles des parents justifient l'entrée de l'école en REP en septembre prochain. En revanche, la violence souvent présente dans les écoles en REP ou REP+, n'a pas cours dans cette école. Dans le passé, l'école a eu des problèmes pour gérer l'agressivité des élèves mais le projet d'école orienté sur le climat scolaire a fait installer des jeux dans la cour. L'hypothèse partait du principe que des élèves occupés à s'amuser rentreraient moins en conflit. C'est ainsi que les livres, dominos et terrains de sports de ballon ont permis d'apaiser les relations entre élèves. C'est le constat que tire l'équipe éducative présente depuis plusieurs années sur l'école.

La classe : CE1

La classe dans laquelle le protocole a été mis en place est à l'image de l'école. La classe est multiculturelle et plurilingue. Les élèves sont de nationalité française à l'exception d'un espagnol. Cependant, ils ont pour beaucoup un bagage culturel étranger de par l'origine de leurs parents.

²⁷ ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

²⁸ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs

Le profil linguistique

La langue majoritairement parlée (hors français) est l'espagnol. Elle n'est pas maîtrisée par tous mais beaucoup d'élèves ont un membre de la famille qui parle cette langue. C'est une classe qui est d'une grande richesse linguistique cela va du vietnamien à la langue des signes.

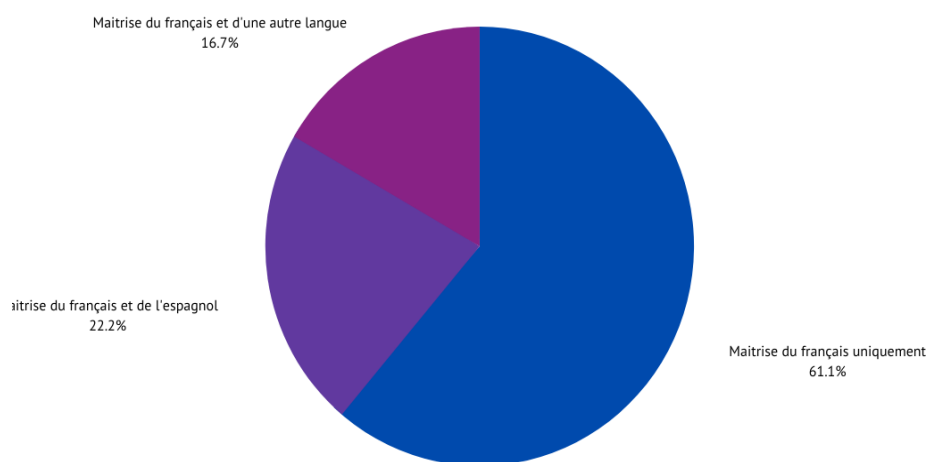


Figure 1 : Profil linguistique de la classe : maîtrise des langues étrangères

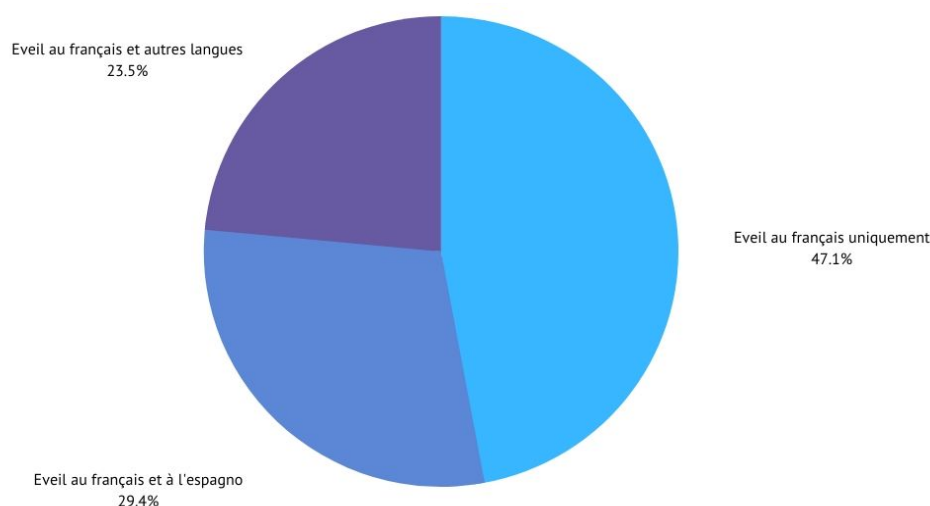


Figure 2: Profil linguistique : Contacts aux langues étrangères

Ma binôme et moi-même maîtrisons une langue étrangère, espagnol pour ma binôme et anglais pour moi-même. Ces deux langues sont donc enseignées parallèlement dans la classe. Au cours de leur scolarité, les élèves sont sensibilisés à plusieurs langues dont le

catalan et parfois l'allemand. Les langues enseignées dans les classes dépendent des choix faits par les professeurs des écoles de l'école. De plus, même si les élèves ne suivent pas un apprentissage en catalan, ils sont sensibilisés par les chansons en langue catalane présentées lors des divers spectacles.

Les élèves allophones

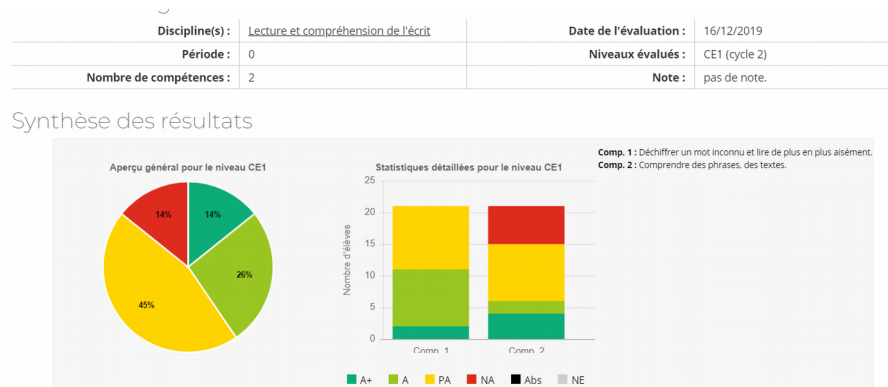
Mes élèves allophones ont des profils assez différents. En effet, je pense qu'ils pourraient tous réussir mais deux d'entre eux sont en grande difficulté scolaire à cause d'un absentéisme régulier.

Ainsi, les élèves ayant un suivi FLS l'année de CP sont en plus grande réussite que ceux ne l'ayant pas suivi assidûment à cause de ces jours d'absence. Je crois vraiment que pour ces élèves, c'est l'assiduité qui est la clé de la réussite. En effet, une de mes élèves allophones (non hispanophone) a commencé à parler à l'âge de cinq ans et malgré des difficultés, c'est une élève moteur de la classe. Les élèves allophones ne sont pas plus en difficulté que leur camarades francophones. Leur langue première n'est pas un critère de difficulté. Les allophones ne rencontrent pas plus de difficultés que les francophones dans les apprentissages du CE1.

Le profil scolaire de la classe

Difficultés

Figure 3 : Compétences en lecture



Les difficultés de la classe sont plus flagrantes en français qu'en mathématiques. La plus grande difficulté est en lecture. Elle engendre des complications dans les autres domaines. Ces premiers résultats sont à l'image des résultats des évaluations nationales. En effet, seulement trois élèves ne présentaient

aucune difficulté en français sur l'ensemble des items proposés. Même s'il faut prendre ses résultats avec prudence, il donne néanmoins une idée des compétences de la classe en français.

Après analyse des résultats en phonologie, on note que les élèves réussissent bien ces exercices mais que c'est l'entrée en lecture qui les met vraiment difficulté ainsi que la

compréhension. De plus, si on prend en compte seulement les résultats des élèves allophones, on s'aperçoit qu'ils sont meilleurs ou au même niveau que leurs camarades francophones.

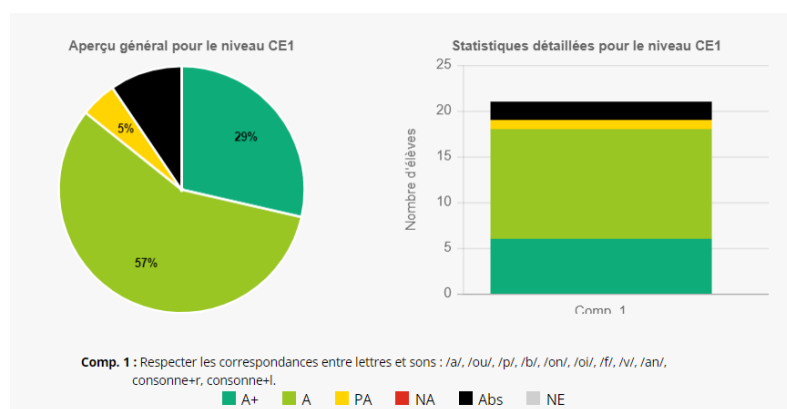


Figure 4 : Compétences en phonologie

Les autres particularités de la classe ne peuvent être rendues compte par des statistiques. En effet, ma binôme et moi-même notons une surexposition aux écrans et à certains jeux vidéos violents. Nous n'avons pas de données chiffrées sur les habitudes de nos élèves mais nous sommes

conscientes qu'ils en sont de grands utilisateurs de part leurs témoignages.

Enfin, le dernier élément qui permet de définir le profil de ma classe sont les parents. Le suivi des parents diffère beaucoup d'un élève à l'autre. Certains parents sont très impliqués dans la réussite de leur enfant, ce qui nous permet de communiquer au mieux avec eux pour aider leur enfant. On ne peut pas gommer les difficultés mais la cohérence et le soutien des parents est primordiale notamment dans l'apprentissage de la lecture. On ressent moins d'implication de la part d'autres parents qui se sentent parfois « dépassés ». A l'exception des élèves qui s'absentent sans justificatif, les parents, sont à l'écoute des professeurs. C'est un important atout pour notre classe.

Leur force : leur curiosité

Bien que mes élèves soient pour une majorité en difficulté plus ou moins importante, ils ont tous une curiosité dans tous les domaines. Chaque élève montre des intérêts dans plusieurs et divers matières.

En mathématiques, ils sont toujours très motivés quand nous entrons dans une nouvelle notion. En effet, ils aiment découvrir cette notion qu'ils pourront appliquer. Les séances de découverte de séquence sont souvent très appréciées. Je pense qu'elles sont particulièrement appréciées car je tente d'introduire les nouvelles compétences par de la manipulation ou des travaux de groupes. Cependant, par la suite, certains vont se démotiver face à la complexité des notions comme la lecture de l'heure par exemple.

Ce n'est pas uniquement vrai pour les mathématiques. La grammaire, pas toujours facile à aborder à cet âge du fait du degré d'abstraction que cela implique, les intéresse aussi. Par exemple, suite à une analyse de phrase, nous avons rapidement évoqué le terme « d'adjectif ». Ainsi, depuis plusieurs semaines, ils sont en demande de séances sur l'adjectif.

Cette curiosité s'exprime aussi lors des dictées pendant lesquelles j'encourage mes élèves hispanophones à traduire les phrases pour eux-mêmes. Lors des premières dictées, j'ai proposé aux élèves de le faire pour leur dictée et de partager la traduction avec la classe au moment de la correction. Désormais, après plusieurs semaines, les élèves hispanophones sont en demande de traduction en espagnol car ils me demandent l'autorisation. De plus, lors des corrections et des versions espagnoles des phrases de dictées, les élèves qui ont une appétence pour l'anglais me demandent la traduction des mots dans la langue de Shakespeare.

Présentation du protocole :

Le protocole de recherche s'est fait dans le cadre d'une activité bi-hebdomadaire ritualisée. La collecte de données s'est faite lors de l'activité « phrase du jour », activité de lancement de la journée. C'est une activité appréciée par les élèves.

Activité : Phrase du jour en EDL²⁹

Les données ont été collectées sur plusieurs semaines dès le courant de la période 2 sous la forme de l'activité « Phrase du jour ». C'est une activité ritualisée qui permet de réinvestir quotidiennement et rapidement des connaissances et des compétences travaillées en cours d'année. Le format de l'activité a évolué en fonction des notions abordées. À ce jour, nous suivons ce déroulé :

²⁹ Etude De la Langue

La Phrase du Jour	
Objectifs	• Revoir et réinvestir les connaissances en orthographe grammaticale • Revoir et réinvestir les connaissances sur les natures de mots
Compétences ³⁰	• Connaître les correspondances graphophonologiques et la composition de certains graphèmes • Mémoriser l'orthographe lexicale de quelques mots fréquents • Différencier les principales classes de mots • Reconnaître les principaux constituants de la phrase : le sujet et le verbe • Utiliser des marques d'accord pour les noms et les adjectifs épithètes • Identifier la relation sujet-verbe • Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué • Pronominaliser un sujet
Dispositif	Groupe-classe
Matériel	Papier individuel ou ardoise
Régularité	Quotidien (dans le cas de la classe : 2 fois par semaine)
Déroulé	
PHASE 1 INDIVIDUELLE	DICTÉE DE LA OU LES PHRASES • En amont, j'ai distribué un papier, support pour la phrase dictée. • Je ne dicte habituellement qu'une seule phrase afin que tous aient le temps de l'écrire. Les plus rapides commencent l'analyse

³⁰Repères annuels de progression et attendus de fin d'année pour le CE1—Éduscol. (s. d.).à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid38225/ce1.html>

	grammaticale en individuel. Les hispanophones font l'activité et je leur rappelle de traduire la phrase pour eux-même. • Je passe dans les rangs et observe les réussites et les difficultés des élèves. À partir de mes observations, je choisis un ou plusieurs élèves dont les erreurs me paraissent pertinentes à aborder pour toute la classe.
PHASE 2 COLLECTIF	CORRECTION DE LA DICTÉE • Dans un premier temps, les élèves écrivent leurs morceaux de phrase sans intervention ma part. • Ensuite, nous recherchons toutes les réussites (accords, ponctuation, orthographe...) en les justifiant. • Enfin, nous essayons de chercher les changements à apporter pour avoir une phrase orthographiquement correcte en justifiant ses propositions de modifications. • Présentation de la traduction de la phrase en espagnol (par les hispanophones) et comparaison.
PHASE 3 COLLECTIF	ANALYSE GRAMMATICALE Pour l'analyse grammaticale, nous utilisons les personnages RSEEG³¹ et un des codes couleur. • Mes élèves se portent volontaires. Ils choisissent la craie colorée de leur choix et la nature qu'ils connaissent. • Enfin, on fait un récapitulatif des techniques que nous connaissons pour trouver les natures (et le sujet).

³¹Bellanger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2013). *Réussir son entrée en grammaire au CE1*. Retz.

La phrase du jour est une activité très répandue dans les classes. Les modalités et les formats diffèrent selon les enseignants. Il y a pléthore de modèles sur les blogs spécialisés mais on retrouve aussi cette activité dans *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française : du cycle 2 au collège*³².

Choix des phrases³³ :

Afin de créer des phrases adaptées, je suis partie des besoins de mes élèves tout en les liant aux travaux menés dans ce mémoire. Mon choix s'est porté sur les accords dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe principalement. Ces phrases me permettaient, dans le même temps, de poursuivre ma réflexion sur l'utilisation de l'espagnol pour l'apprentissage de la grammaire et de répondre par une activité systématique aux difficultés de mes élèves en grammaire, orthographe et conjugaison. A l'instar de toutes les classes, mes élèves ne retirent pas les mêmes enseignements au même moment. En effet, quelques élèves auront acquis les bases de l'orthographe grammaticale et centreront leur attention sur l'aspect lexical. Une autre partie de la classe bénéficiera d'abord de l'aspect grammaire. Étant donné que ces phrases sont le support pour travailler l'analyse grammaticale, je devais varier les natures de mots. De plus, j'ai essayé de limiter la présence d'adverbes et de prépositions, car ce sont des notions inabordées à ce jour.

Le recueil des données s'est échelonné de décembre à mars, il n'a pas été régulier du fait des impératifs de classe. Au total, l'échantillon est de 156 phrases dictées comportant 140 erreurs lexicales et 205 erreurs grammaticales. Ma classe de 20 élèves aurait dû produire 200 phrases, mais en fonction des absences, mon échantillon ne comporte que 156 productions. Le nombre d'erreurs est supérieur au nombre de phrases puisqu'une seule phrase comporte souvent plusieurs erreurs. En effet, on compte au total 345 erreurs. Les erreurs grammaticales ne sont pas surprenantes puisque nous sommes en cours d'apprentissage des accords. En mars, les élèves les plus performants ne font plus d'erreurs dans l'accord déterminant-nom, mais les oublis subsistent entre le nom et l'adjectif. Cela démontre leur apprentissage, l'accord avec l'adjectif étant une notion étudiée plus tardivement. Les erreurs lexicales s'expliquent par la méconnaissance de certains mots mais on peut observer une évolution positive. Cependant, j'ai remarqué que mes élèves n'utilisaient pas suffisamment les

³²Garcia-Debanc, C., & Trouillet, A. (2013). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française : Du cycle 2 au collège*. SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées.

³³Voir Annexe : Phrases dictées

affichages. Certains mots fréquents (poésie, mathématiques, école...) sont affichés depuis plusieurs mois ou sont copiés régulièrement mais les erreurs perdurent. La dictée est un exercice d'autant plus difficile qu'ils n'ont aucune préparation en amont. Ainsi, ils doivent raisonner grâce à leurs acquis et connaissances personnelles. Par conséquent, mes attendus sont un raisonnement sur l'orthographe grammatical (les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe) et la reconnaissance des natures de mots. Les termes choisis permettent d'évaluer l'évolution sur les confusions de sons et l'écriture des sons complexes. Enfin, il m'a parfois été difficile de produire des phrases en ne me basant que sur la liste Dubois-Buyse³⁴. Pour être en mesure de faire des phrases cohérentes, j'ai dû « piocher » dans les niveaux plus élevés que ceux de CP et de CE1. Je décide d'exclure de mes résultats les prénoms et surtout les mots relevant du cycle 3. En effet, il me semble que ces mots sont des variables qui influent faussement les résultats. La majorité de mes élèves n'ont pas su les orthographier et ils ne sont pas représentatifs des compétences de la classe.

Analyse des résultats³⁵

Présentation en contexte

Les critères retenus pour l'analyse des résultats sont la conjugaison des verbes, et l'accord dans le groupe nominal. Les résultats que l'on observe ne démontrent pas de grandes différences entre les élèves hispanophones qui disposent de leur langue première pour comparer et les francophones. Les deux groupes sont proches d'une répartition équitable des erreurs entre le lexical et le grammatical. Les résultats sont à prendre avec une certaine distance. Il s'agit d'une expérience menée sur une seule classe. Le groupe-classe est assez faible. Je n'avais pas assez de recul pour le comparer avec d'autres groupes. Lors d'une discussion avec ma binôme, qui a eu l'occasion d'enseigner en CE1, j'ai pris conscience de l'ampleur des difficultés inhérentes à notre classe. Grâce à ses exemples, j'ai replacé la classe dans un contexte plus général, c'est-à-dire où en sont-ils par rapport à une classe de niveau « attendu ». Je souhaitais avoir le sentiment d'une professeure des écoles qui connaît différents profils de classe afin de ne pas m'appuyer uniquement sur les outils nationaux³⁶.

³⁴Ters, F., Reichenbach, D., & Mayer, G. (2011). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Éditions M.D.I.

³⁵ Voir Annexe : Graphiques des résultats

³⁶Évaluations nationales ; Attendus de fin d'année ; Programmes .

Pour les francophones³⁷

Parmi les élèves francophones, je prends le parti d'inclure mes autres élèves allophones pour deux raisons. D'une part, les résultats de ces élèves sont proches de ceux du groupe-classe et n'influencent pas les résultats sur les francophones monolingues et d'autre part, les parents ont eu l'occasion de nous expliquer que leurs enfants parlent désormais mieux le français que leurs langues premières. Ces élèves parlent leur langue première à la maison mais ils ne la maîtrisent pas autant que le français. On peut supposer que les interactions avec les parents sont l'unique vecteur de la langue. Cependant, en France, l'ensemble des médias et de la culture sont en français. L'enfant est donc plus exposé à cette langue sauf si les parents disposent de supports culturels (télévision, livres, vidéos sur Internet....) dans leurs langues premières.

Erreurs grammaticales

Les erreurs grammaticales ont évolué au cours des mois et continueront de le faire. Dans un premier temps, on observe les oublis du « s », marqueur du pluriel sur le nom. Aujourd'hui, les élèves performants font de moins en moins cet oubli dans les phrases simples. Pour les élèves qui ont plus de difficultés, les réussites sont plus aléatoires. Les phrases que je propose sont de plus en plus longues et avec plus d'éléments à prendre en compte. Par exemple, il y a plusieurs groupes nominaux au pluriel, ceux-ci sont désormais composés d'un ou plusieurs adjectifs. Ces nouveautés expliquent que le nombre d'erreurs grammaticales restent stables et ne baissent pas au cours des mois. De plus, de nombreuses difficultés subsistent dans la conjugaison des verbes car celle-ci n'a pas encore été suffisamment approfondie pour qu'elle soit acquise. Nous avons choisi d'insister dans un premier temps sur les verbes irréguliers, les notions de grammaire et l'orthographe grammaticale. Ainsi, la conjugaison des verbes du premier groupe au présent est très fragile. Elle sera consolidée sur les derniers mois de l'année. Mes élèves ont, toutefois, étudié à maintes reprises la première et la troisième personne du singulier ainsi que la troisième personne du pluriel. Il serait très intéressant de suivre la courbe des réussites dans les dernières semaines de l'année. En effet, les points fondamentaux du CE1 en EDL³⁸ (accords dans le groupe nominal, conjugaison des verbes du premier groupe) auront tous été balayés et

³⁷Voir Annexe : Graphiques des résultats

³⁸Repères annuels de progression et attendus de fin d'année pour le CE1—Éduscol. (s. d.). à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid38225/ce1.html>

les entraînements se poursuivront dans l'optique d'une automatisation de certains accords. L'automatisation ne se ferait pas pour tous les élèves, les plus fragiles auront encore besoin de l'étayage du professeur des écoles pour dérouler le raisonnement des accords.

Erreurs lexicales

Parmi les élèves francophones, on remarque que les erreurs lexicales sont plus présentes chez les élèves en difficultés de lecture. Nous pouvons former trois groupes d'élèves en difficulté de lecture selon les cas de la classe. Tout d'abord, nous avons plusieurs élèves avec troubles qui nécessitent le suivi d'un orthophoniste et dont les parents ont fait la démarche en ce sens. Cependant, ils n'ont pas tous obtenu une place. Ensuite, nous avons le cas d'élèves dont les parents se disent conscient des difficultés de leur enfant en lecture. Même si nous avons encouragé les parents à faire un bilan orthophonique, ils n'ont pas fait les démarches. Enfin, nous avons un groupe de petits lecteurs. Ces élèves ne semblent pas avoir de troubles particuliers. Ils ont besoin de plus de temps pour entrer dans la lecture et dans les apprentissages en français. L'un des points communs des élèves en difficulté sur l'orthographe lexicale est l'entrée en lecture. Or, il existe un lien entre l'acquisition de la lecture et de l'orthographe comme l'explique Marie-Line Bosse dans son article sur l'acquisition de l'orthographe lexicale : « *l'acquisition des connaissances orthographiques est indispensable pour devenir un bon lecteur et un bon scripteur.*³⁹ » L'apprentissage de la lecture est directement lié à la conscience phonémique. En effet, « *Le rôle majeur de la médiation phonologique dans l'établissement de connaissances orthographiques a été mis en évidence dans de nombreuses études longitudinales qui montrent que les lecteurs ayant manifesté au départ de bons scores en lecture de pseudo-mots sont ceux qui progressent le plus, y compris en lecture de mots irréguliers* (Byrne, 1992; Jorm, Share, McLean, & Matthews, 1984; Juel, 1988; Juel, Griffiths, & Gough, 1986)⁴⁰. » Au vu des résultats en lecture et en phonologie de mes élèves⁴¹, on comprend les difficultés en orthographe lexical. De plus, les difficultés de certains francophones se rejoignent avec ceux de mes élèves hispanophones. En effet, quelques élèves francophones font encore des confusions des sons proches. Il y a des confusions sur les consonnes, notamment entre les sonores et les sourdes.

39 Bosse, M.-L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 222, 9-30.

40 Bosse, M.-L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 222, 9-30.

41 Cf p26-27

[k] / [g] et [ʃ] / [ʒ] .⁴² On observe, bien que plus rarement, des confusions sur voyelles. [ɛ̃]/[ã] et [e]/[ɛ] qui sont aussi proches dans leur prononciation⁴³. Les confusions [e]/[ɛ] ne sont pas étonnantes car suivant les régions et les familles, la prononciation de ces sons n'est pas tout à fait la même suivant les mots⁴⁴. Ce n'est pas le seul son qui connaît des variations régionales mais il est à l'origine de confusion dans ma classe. Je me demande si mon origine bretonne pourrait être aussi une source de confusion. Je remarque, en effet, que la prononciation de certains mots est différente entre la Bretagne et les Pyrénées Orientales. Enfin, les difficultés pourraient aussi provenir d'un déficit dans la mémorisation de mots ou groupes de lettres.⁴⁵ La mémorisation de mots entiers permet aussi d'améliorer les compétences en orthographe lexicale. Même si, le français est connu pour être une langue avec un grand nombre d'irrégularités, il faut rassurer les élèves et leur présenter la langue comme une langue ayant des régularités. Les exceptions ne doivent pas devenir la règle. Si un élève se trompe dans une exception en appliquant la règle orthographique, on ne peut pas le considérer en échec.

Pour les hispanophones

Ma classe accueille quatre élèves hispanophones. A l'exception de l'un d'entre eux, ils sont tous nés en France. L'autre élève est né en Espagne, pays frontalier des Pyrénées Orientales. Le profil de leurs parents est assez hétérogène. Ils sont tous hispanophones mais leurs parents n'ont pas tous des compétences en lecture et écriture que ce soit en français ou en espagnol. Le soutien et le suivi apporté par l'environnement familial est très différent selon les familles.

Fort taux d'absentéisme chez les hispanophones

Lorsque le protocole a été mis en place, on m'avait prévenue de l'absentéisme important de deux élèves hispanophones l'année précédente. Cependant, le début d'année scolaire avait été très positif, les élèves étaient très motivés et en progrès. Malgré les progrès, ces élèves, déjà maintenus, ont commencé à être démotivés face aux nombreuses tâches de plus en plus complexes. Leur taux d'absentéisme a commencé à être plus important, rendant

⁴²Voir Annexe : Notion de phonétique, Tableau des consonnes

⁴³Voir Annexe : Notion de phonétique, Trapèze vocalique

⁴⁴Avanzi, M. (2017, juillet 6). *Ces mots qui ne se prononcent pas de la même façon d'un bout à l'autre de la France*. Français de nos régions. <https://francaisdenosregions.com/2017/07/06/ces-mots-qui-ne-se-prononcent-pas-de-la-meme-facon-dun-bout-a-lautre-de-la-france/>

⁴⁵ *Lecture et orthographe : un renforcement mutuel, à quelles conditions ?* —Éduscol. (s. d.). à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/41/7/RA16_C2_FRA_LectureOrtho_843417.pdf

la récolte de données moins facile. De plus, après les vacances de février, nous nous sommes rendu compte qu'un troisième élève très scolaire et sans difficultés avait aussi un fort taux d'absentéisme. Ces absences ont rendu plus difficile la collecte de données mais je ne crois pas que cela a joué un rôle sur les résultats. En effet, lors de l'analyse des phrases collectés, on remarque que ces élèves sont parfois absents mais des élèves francophones le sont également sur certains jours. Je pense que cela contrebalance ces absences. De plus, l'un des élèves hispanophones a un suivi RASED et était régulièrement pris en charge pendant l'activité phrase du jour. Mais, de même, il n'était pas le seul et des élèves francophones participaient aux mêmes activités du RASED. Je ne pense pas que les absences répétées de ces élèves jouent un rôle dans l'interprétation qui peut-être donnée des résultats.

Pas d'erreurs dues à l'utilisation de l'espagnol

D'après les résultats des phrases dictées, on observe qu'aucune erreur n'est due à l'utilisation de l'espagnol. Les élèves hispanophones traduisent mentalement la phrase. L'objectif est de repérer les lettres muettes comme le « s » du pluriel afin de les transcrire sur les mots en français. Cependant je craignais qu'en encourageant cette pratique, les élèves ne se fondent sur leurs connaissances de l'espagnol oral pour transcrire certains sons ou mots. Les élèves hispanophones n'ont pas tous les mêmes compétences en espagnol et ne savent pas transcrire l'ensemble des sons. Ils ont plus de compétences en encodage en langue française qu'en langue espagnole. J'en conclus que l'utilisation de l'espagnol comme support d'aide à l'orthographe n'est pas un obstacle à l'encodage en français. Toutefois, il s'agit d'élèves de CE1 dont les compétences en encodage tant en espagnol qu'en français sont fragiles. Les résultats ne seraient peut-être pas les mêmes avec des profils d'élèves différents. La maîtrise de compétences en langue espagnole auraient, en toute vraisemblance, une influence sur les résultats de cette expérience.

Utilisation par un francophone

Je ne m'attendais pas à voir un de mes élèves francophones utiliser les stratégies proposées aux hispanophones. Cet élève est un élève qui a des facilités à l'école et acquiert facilement les compétences attendues en CE1. C'est un élève dit « scolaire » mais curieux et intéressé. Cet élève est assis près d'un élève hispanophone. Lorsque ce dernier traduisait une phrase, il est arrivé que son camarade francophone écrive la version francophone ou l'utilise pour raisonner. Cependant, il m'est difficile de savoir si l'espagnol lui a vraiment été d'une

quelconque aide, car c'est un élève qui sait d'ors et déjà appliqué les accords dans le groupe nominal. Mais son intérêt pour la comparaison des langues avec une langue qu'il ne maîtrise pas est une information importante. Cela m'informe de la curiosité des élèves à comprendre les relations entre les langues étudiées (espagnol et anglais) et le français. Cette indication fait écho aux nouveaux programmes de 2015 et au guide pour l'enseignement des langues étrangères paru en 2019⁴⁶. Cela pousse à réfléchir à l'enseignement des langues vivantes mais aussi du français. En effet, on peut imaginer une évolution des pratiques qui tendrait vers l'interdisciplinarité entre le français et la langue étrangère de la classe. Les deux langues seraient étudiées conjointement pour relever les similarités sur lesquelles les élèves pourraient s'appuyer. L'objectif serait de construire un système linguistique unique où les langues sont liées entre elles comme l'analogie de l'arbre réalisée par Minna Sundberg⁴⁷. Analogie elle-même basée sur la vision naturaliste des langues .

Erreurs grammaticales

La nature des erreurs produites par les hispanophones sont similaires aux erreurs des francophones. Dans l'analyse des productions, on s'aperçoit que les erreurs sont exactement aux mêmes endroits quel que soit la langue. Au vu des pourcentages de répartitions des erreurs, on peut s'interroger sur l'efficacité du protocole mis en place. L'objectif était de baisser le nombre d'erreurs grammaticales en s'appuyant sur l'espagnol oral. Malgré les encouragements à utiliser l'espagnol, les hispanophones s'y sont-ils vraiment appuyés ? De plus, même si la vigilance sur l'orthographe grammaticale est abordée dès la période 3 de CP d'après les repères annuels de progression⁴⁸, la production des accords dans le groupe nominal à l'écrit n'est attendue qu'en CE1. C'est un apprentissage en cours d'acquisition pour l'ensemble du groupe-classe. Les hispanophones n'ont peut-être pas encore acquis la vigilance nécessaire pour penser à vérifier les accords en dépit de mes avertissements oraux.

Pour affiner les résultats, on peut observer la moyenne du nombre d'erreurs produites par les hispanophones et les francophones. Ces résultats sont à prendre avec beaucoup de précautions, car il y a moins de données hispaniques que françaises, mais celles-ci ne

⁴⁶Langues vivantes—Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères—Éduscol. (s. d.) <https://eduscol.education.fr/pid34145-cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees.html>

⁴⁷ Cf p16

⁴⁸ Ministère de l'éducation et de la jeunesse. Français—Repères annuels de progression pour le cycle 2. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/41/8/19-Francais-C2-reperes-eduscol_1115418.pdf

comportent pas de données aberrantes qui pourraient fausser l'interprétation des résultats. On observe que le nombre moyen d'erreurs pour les hispanophones est de 9,5 alors que celui des francophones est de 10,54. Le taux moyen est donc légèrement moins élevé chez les hispanophones. Le profil scolaire du groupe hispanophone est hétérogène. Il est donc relativement similaire à celui de la classe, ce qui nous permet de faire une comparaison des groupes. Il est actuellement compliqué de conclure que c'est l'aide de l'espagnol qui a joué un rôle. En effet, d'une part, la différence est trop fine et d'autre part, je n'ai pas eu l'occasion de questionner mes élèves hispanophones sur leurs stratégies en orthographe. C'est-à-dire, utilisent-ils l'espagnol pour produire, vérifier ou corriger leurs phrases en français ?

Erreurs lexicales

La nature des erreurs lexicales est un peu différente de celle des francophones. On remarque que le pourcentage de réussite est plus faible pour les hispanophones (44,9%) que les francophones (39,6%)⁴⁹. Je pense qu'on peut s'appuyer sur différentes hypothèses pour comprendre ce léger écart. Tout d'abord, deux élèves hispanophones ont des grandes difficultés en lecture. C'est-à-dire qu'ils ne sont encore que dans la phase de décodage, les deux autres élèves ont des résultats bien plus satisfaisants en terme de fluence. Je pense que les difficultés en orthographe lexicale sont entrelacées avec une entrée résistante en lecture et un apprentissage plus lent du français. En effet, au quotidien, on peut observer que les élèves hispanophones le plus en difficulté savent communiquer en français mais les tournures linguistiques ne sont pas toujours correctes. Ils vont naturellement utiliser l'espagnol pour communiquer avec les autres hispanophones ce qui n'est pas gênant mais leur progression en français est plus lente que les autres hispanophones de la classe. Ensuite, on peut expliquer ce taux légèrement supérieur par des confusions de graphie dans les sons. Il y a évidemment les sons complexes qui sont en cours d'apprentissage en CE1. Cependant, j'ai remarqué dans les productions d'élèves que le son [u] pose plus de problèmes qu'aux francophones. Ce n'est pas une erreur inhabituelle pour les hispanophones qui apprennent le français. En effet, en espagnol, le son [u] s'écrit avec la lettre « u » uniquement, car le son [y] n'existe pas. Il y a d'autres obstacles propre à l'apprentissage de la langue française pour les locuteurs espagnols. Mais c'est principalement vrai pour des apprenants qui seraient entrés dans un système scolaire en langue première et qui devraient apprendre un nouveau système de

⁴⁹ Voir Annexe : Graphiques des résultats

correspondance phonème-graphème. Malgré des erreurs lexicales plus fréquentes pour les hispanophones, elles sont toutefois moins importantes que les erreurs grammaticales. C'est une réalité pour les deux groupes de locuteurs (francophones et hispanophones). En effet, la moyenne d'erreurs lexicales pour les hispanophones est de 7,75 et celle des francophones est de 6,92. Ces moyennes sont très proches car les groupes de locuteurs sont hétérogènes. En effet, même si, d'après les productions, les francophones ne font pas la confusion entre [u] et [y], ils font des erreurs sur d'autres sons (confusion des accents ...) ce qui explique la moyenne d'erreur. Les types d'erreurs lexicales se rejoignent quel que soit la langue première. On peut, par exemple, observer de nombreuses faiblesses sur les lettres muettes tant chez les hispanophones que les francophones.

Remarques sur les résultats des hispanophone

L'échantillon d'élèves hispanophones est de quatre élèves. C'est un échantillon trop faible pour retirer une vérité scientifique fiable. Cependant, il peut nous donner des indications sur les prochaines expériences à mener pour affiner les résultats.

Le groupe d'hispanophones peut être divisé en deux en fonction des compétences déjà acquises ou non dans le domaine du français. On a donc un binôme d'élèves en très grande difficulté et un binôme avec peu de difficultés. Or, quand on observe les résultats, on remarque une inversion du type d'erreurs entre les deux groupes. En effet, le groupe de petits lecteurs fait plus d'erreurs lexicales que grammaticales alors que l'autre binôme du groupe fait plus d'erreurs grammaticales que lexicales. Ce qui est intéressant dans cette inversion des résultats est qu'elle n'apparaît pas dans le groupe des francophones. C'est-à-dire que les francophones font toujours plus d'erreurs grammaticales que lexicales. C'est un fait qui est vrai pour les plus faibles en lecture même si l'écart entre les deux types d'erreurs s'amenuise. Je pense qu'on peut expliquer cette différence par le fait que les difficultés et les erreurs lexicales de ces élèves se sont déjà consolidées. De plus, le travail sur la grammaire et l'orthographe lexicale est nouveau pour l'ensemble des élèves. Les élèves en difficulté sur l'aspect lexical sont au même stade d'apprentissage en grammaire que ceux qui ont acquis les compétences lexicales. Enfin, on pourrait imaginer qu'ils aient appliqué plus régulièrement les conseils de traduction en espagnol. Cette aide supplémentaire aurait pu influencer les résultats. Cependant, leurs résultats sont dans la moyenne des francophones, il est donc difficile d'affirmer le rôle de l'espagnol dans les réussites en grammaire.

Pourquoi ces résultats ? Quelques hypothèses

Les résultats de cette expérience n'ont pas fait ressortir une influence flagrante de l'espagnol sur l'apprentissage de la grammaire française. En effet, lors de l'observation des graphiques, on remarque bien que la répartition des erreurs est très similaire quelque soit le groupe d'élèves. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour expliquer le faible impact du protocole dans la distribution des erreurs.

Un bain linguistique francophone

Tout d'abord, le protocole a été mis en place dans un contexte scolaire où le français est l'unique langue de scolarisation des élèves et de communication dans la classe. La langue espagnole est un vecteur de communication dans l'école car il y a une forte communauté hispanophone. Cependant, lors des apprentissages les élèves sont plongés dans un bain linguistique de français. Or d'après des travaux menés par Damien Chabanal, « *le bain linguistique est déterminant pour le sujet apprenant*⁵⁰. » Un élève allophone intégré au système éducatif français monolingue passe près de six heures par jour à produire et comprendre en français. De plus, ces élèves résident en France dans une société presque exclusivement francophone. Leurs principaux liens avec leur langue première sont la famille. Certains élèves pourront bénéficier d'autres supports notamment grâce à Internet. Ils pourront avoir accès à différents médias tels que les films, la musique, des vidéos voire des livres... Mais, à l'école, la présence et l'influence de la langue familiale est moins forte, ce qui explique peut-être la probable faible utilisation de l'espagnol comme aide à la dictée.

Utilisation contextuelle

De plus, en dehors du contexte « phrase du jour » qui comportait une étape vers une traduction en espagnol, les entraînements de systématisation étaient réalisés exclusivement en français. Je n'ai pas créé d'environnement propice à une automatisation de l'espagnol dans d'autres contextes. Or afin que l'hypothèse de départ soit profitable aux élèves, il faudrait créer un habitus de classe. Des routines de traductions et de comparaisons dans les différentes activités de l'école comme le propose Nathalie Auger⁵¹. En effet, le bain francophone est tellement important que lorsque je demandais à mes élèves de traduire les phrases, ils avaient

⁵⁰ Chabanal D. 2012. Dispositifs d'acquisition phonologique et didactique de l'oral. *Travaux de didactique du FLE*

⁵¹ Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (Ena)*.

parfois des difficultés à trouver les mots. Ce n'est pas étonnant car il est parfois difficile de naviguer entre les répertoires linguistiques. Néanmoins, ces difficultés donnent un éclairage sur le manque d'allers-retours entre le français et l'espagnol et elles peuvent expliquer les résultats de l'expérience.

Retour méta-cognitif inexistant

Il manque à ces observations un retour méta-cognitif des élèves. La situation de confinement m'a empêchée d'avoir avec ces élèves une discussion autour des stratégies utilisées pour écrire la phrase du jour. En effet, je souhaitais donner à la classe une seconde fois un trio de phrases tests⁵². La comparaison étant rendue impossible, ces phrases ont été retirées du protocole. Ces phrases-tests avaient l'avantage de faire apparaître une évolution dans l'apprentissage des notions grammaticales. En effet, elles ont été dictées une première fois en décembre et devaient être dictées à nouveau en avril. Cela aurait été l'occasion de leur demander individuellement les stratégies utilisées en orthographe grammaticale. Leurs réponses auraient indiqué d'une part, l'influence du protocole et, d'autre part, l'influence des stratégies mises en place pour l'ensemble des élèves (francophones ou non) par moi-même et ma binôme. Néanmoins, je pense qu'au vu des productions d'élèves ce sont les stratégies et les techniques mises en place pour le groupe-classe qui sont les outils privilégiés des élèves hispanophones.

Pistes de développement dans le futur

Le protocole n'a été mis en place que sur une période très courte dans la vie d'un élève. Je pense qu'il serait aussi très intéressant de proposer ce même protocole à différents profils.

Durée de l'expérience

L'expérience a commencé en décembre et s'est terminée de manière abrupte en mars. L'activité avait lieu environ deux fois par semaine mais elle a été entrecoupée de période de vacances. On pourrait envisager la mise en place du même protocole mais sur une année entière voire même plusieurs années en collaboration avec des collègues. De plus, si ce projet, héritier de l'expérience *Comparons nos langues*⁵³ de Nathalie Auger, devient systématique pour l'ensemble du corps enseignant de l'école, il peut amener à une vraie

⁵² Voir Annexe : Phrases test

démarche sur l'ouverture et la multiculturalité. On peut imaginer que les élèves EANA aient eu l'occasion dans les classes UPE2A de tester ce genre de protocole. Ils seraient donc habitués à comparer les langues pour en faire sortir les régularités comme le montre l'extrait vidéo sur le pluriel de *Comparons nos langues* de Nathalie Auger. Afin d'avoir des résultats, éventuellement différents, il faut prolonger la durée de l'expérience.

L'âge et le Profil scolaire

Les résultats pourraient varier en fonction de l'âge et de l'habitude à manipuler les langues. Cependant, il me semble que l'une des prérogatives à la mise en place des tests est la conscience phonologique. Il faut être capable d'entendre les sons et de les exprimer. En effet, même pour l'enseignant, cet aspect peut être difficile. Dans le cas de l'expérience avec l'espagnol, j'avais quelques notions de la langues et les sons ne m'étaient pas totalement inconnus. Or si l'expérience était réitérée avec une autre langue dont j'ai moins l'habitude de manipuler, j'aurais été en difficulté. Pour avoir étudié le chinois, il existe des sons très similaires pour un francophone qui sont difficile à différencier. Les élèves très jeunes sont encore dans l'apprentissage de leurs langues premières (français ou autres), il peut leur être difficile de comparer des langues. Ensuite, le profil scolaire peut avoir un rôle dans les bénéfices à tirer de l'expérience. Les élèves de l'expérience n'avaient pas de connaissances formelles de l'espagnol écrit, ils encodaient avec leurs connaissances des sons français et espagnols. Ces connaissances écrites n'étaient pas nécessaires puisque les aides s'entendaient à l'oral mais elles pouvaient servir d'appui. En revanche, des élèves avec les connaissances écrites traduiraient facilement les « s » désormais visibles. Ainsi, une meilleure maîtrise tant orale qu'écrite de l'espagnol pourrait peut-être faire évoluer les résultats dans le sens d'une plus grande réussite pour les hispanophones.

Transversalité

Enfin, l'expérience pourrait être plus efficace si elle était menée sur différents domaines du français voire plusieurs matières et avec plusieurs langues. On pourrait imaginer proposer le protocole en grammaire sur la construction des phrases, en orthographe sur le pluriel, en lexique pour une ouverture sur l'interculturalité. Cette interculturalité pourrait aussi être mise en lien d'une part avec l'oral et les façons de s'exprimer et d'autre part avec

53 Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (Ena)*.

l'écrit et la multitude d'alphabet. Ensuite, il est aussi aisé de faire le lien avec les langues étrangères où la comparaison est très importante pour son apprentissage. Enfin, il peut être plus difficile de voir le lien avec les autres matières. Cependant, le langage dans les matières scientifiques est parfois universel, on pourrait donc faire ressortir les termes communs aux langues afin de créer un lien entre les langues. Les langues ne seraient plus non seulement une différence mais aussi un point commun. Je pense que les élèves, notamment ceux en difficultés ou en perte des repères scolaires, seraient plus investis dans leurs apprentissages. Ils gagneraient en confiance car ils seraient dépositaires de compétences et de connaissances que l'enseignant n'a pas. Ils seraient des experts dans leurs domaines.

Conclusion

Pour clore cette partie, vu que les résultats ne révèlent pas une augmentation des erreurs due à l'utilisation de l'espagnol, je pense qu'il serait possible de faire perdurer cette expérience sur plusieurs années afin de voir si la systématisation apporte plus de résultats que le protocole proposé. De plus, en fonction des classes, on pourrait imaginer une institutionnalisation du protocole avec un automatisme dès que l'on produit un écrit.

Enfin, l'impact d'un tel protocole serait plus intéressant si la mise en place de cette expérience rentrait dans un projet d'école. Cela permettrait l'implication de tous les enseignants et la mise en place d'un travail d'équipe. On pourrait alors proposer une unité dans la construction des apprentissages. Cette unité serait d'abord basée sur la comparaison des langues des élèves puis sur un projet interculturel.

Conclusion

Ce mémoire m'a permis d'aborder le français, ma langue première, sous un autre prisme. La comparaison des langues et leurs variations sociolinguistiques donne un nouvel éclairage à la langue de Molière. La vision d'une langue française réputée pour sa difficulté et ses irrégularités s'en trouve transformée. Cette langue est aussi régulière sous plusieurs aspects. Ces régularités prennent souvent racines dans un tronc commun de langues, romanes pour le français et l'espagnol. De plus, la thématique choisie aborde un des points essentiels de l'enseignement à savoir la confiance en soi et en ses compétences. Je pense qu'en élémentaire, les décrocheurs sont en partie des élèves qui ont perdu confiance en leurs capacités à réussir. Or, comme le précise Nathalie Auger, dans une dynamique de comparaison des langues, un allophone devient expert et maître des savoirs à la place du professeur des écoles. Il en sait plus que l'enseignant, c'est une source de confiance en ses connaissances. Ensuite, je pense que malgré la situation, le recueil de données a permis de faire émerger un début de réponse à la problématique « *Comment l'espagnol oral peut aider à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale français ?* ». Au vu des résultats, le protocole n'a pas légitimé l'aide qu'aurait pu apporter l'espagnol oral à la construction des compétences en orthographe grammaticale. Néanmoins, l'engouement des élèves pour ce protocole peut laisser espérer qu'une expérimentation plus longue et plus précise pourrait influencer sur les résultats. Enfin, l'expérimentation, dans une classe où il y a des locuteurs allophones et dont la langue est étudiée, profitera aussi aux francophones. Ces derniers apprendront ainsi de nouveaux termes qui seraient éventuellement plus ancrés dans un contexte de classe. En conclusion, mes élèves n'ont peut-être pas su s'appuyer sur leur langue première pour orthographier mais l'expérience a permis de mettre en avant leurs compétences expertes en dehors de l'enseignement des Langues Vivantes. J'espère que cela aura permis de leur faire prendre confiance en leurs capacités.

Références

Bibliographie

- Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2008). *La phonétique : Audition, prononciation, correction* (Impr). CLE International.
- Argod-Dutard, F., & Lyriades de la Langue Française (Éds.). (2011). *Le français et les langues d'Europe : Cinquièmes rencontres de Liré: [Lyriades de la langue française actes des 5es Rencontres de Liré ... du 25 au 30 mai 2010]*. Presses universitaires de Rennes.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), 76-83.
- Auger, N., & Balois, J.-M. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (Ena)*.
- Beacco di Giura, M., Suso López, J., & Beacco, J.-C. (2014). *Grammaire contrastive : Para hispanohablantes : A1-A2*.
- Bellanger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2013). *Réussir son entrée en grammaire au CE1*. Retz.
- Bosse, M.-L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 222, 9-30.
- Chabanal D. Etude variationniste entre langue de l'école et langue vernaculaire chez l'enfant francophone de 8 ans.. l'harmattan. *La construction identitaire à l'école : perspectives linguistiques et plurielles*, l'harmattan, pp.371-380, 2013, enfances et langage.
- Chabanal D. 2012. Dispositifs d'acquisition phonologique et didactique de l'oral. *Travaux de didactique du FLE*
- Charliac, L. (2010). *Phonétique progressive du français : Avec 400 activités : niveau débutant*. CLE International.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses Univ. de Grenoble.
- Europarat (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier [u.a.]
- Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0025> .
- Garcia-Debanc, C., & Trouillet, A. (2013). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française : Du cycle 2 au collège*. SCÉREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 37.
<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0037>
- Muni Toke, V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 11.
<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0011>
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5. éd. [rev. et augm.]). Presses Univ. de France.
- Ters, F., Reichenbach, D., & Mayer, G. (2011). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Éditions M.D.I.
- Van Tieghem, P. (1993). *Les grandes doctrines littéraires en France : De la pléiade au surréalisme* (2. ed). Paris: Presses Universitaires de France.
- Young, H. (2015, janvier 23). A language family tree—In pictures. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/gallery/2015/jan/23/a-language-family-tree-in-pictures>

Sitographie

Abba B, Langues : *Pourquoi l'occitan n'a pas dit son dernier mot.* (2017). [en ligne], à

l'adresse <https://www.ladepeche.fr/article/2017/10/27/2673736-langues-pourquoi-occitan-dit-dernier-mot.html> Consulté 17 décembre 2019

Avanzi, M. (2017) *Ces mots qui ne se prononcent pas de la même façon d'un bout à l'autre de la France.* Français de nos régions.[en ligne], à l'adresse

<https://francaisdenosregions.com/2017/07/06/ces-mots-qui-ne-se-prononcent-pas-de-la-meme-facon-dun-bout-a-lautre-de-la-france/> Consulté 17 décembre 2019

CNRS. *Intercompréhension : Définition de intercompréhension.* (s. d.). [en ligne] à

l'adresse: <https://www.cnrtl.fr/definition/intercompr%C3%A9hension> Consulté 12 février 2020,

Delouche, C. (2019, avril 11). *Les Français toujours en retard dans l'apprentissage des*

langues vivantes. Libération.fr.[en ligne], à l'adresse https://www.liberation.fr/france/2019/04/11/les-francais-toujours-en-retard-dans-l-apprentissage-des-langues-vivantes_1720527 Consulté 17 décembre 2019

Faulkner-Petrova T. *Learning english—Ask about english—'finished' in questions.* (2009) à

l'adresse https://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/askaboutenglish/2009/06/091006_aae_finished.shtml Consulté 11 février 2020,

I. N. de l'Audiovisuel-. (s. d.). Marguerite Duras et le petit François—Vidéo Ina.fr. [en

ligne] à l'adresse Ina.fr <http://www.ina.fr/video/CPF07003784> Consulté 15 novembre 2019

Larousse, *Encyclopédie Larousse en ligne—Ordonnance de Villers-Cotterêts août 1539.* [en ligne], à l'adresse

<https://www.larousse.fr/encyclopedia/oeuvre/Villers-Cotterêts/149015> Consulté 17

décembre 2019

Langues et grammaires en (Ile-de-)France. *Présentation*. [en ligne] à l'adresse:

<http://www.lgidf.cnrs.fr/> Consulté 17 décembre 2019

L'histoire | Académie française. (s. d.) [en ligne], à l'adresse à l'adresse

<http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire> Consulté 17 décembre 2019,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Cycle des apprentissages fondamentaux—Éduscol*.

(s. d.). [en ligne] à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html> Consulté 18 novembre 2019,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Cycle de consolidation—Éduscol*. (s. d.). [en

ligne] à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html> Consulté 18 novembre 2019,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Français—Français cycle 2—Lecture et*

compréhension de l'écrit—Éduscol. [en ligne] à l'adresse

<https://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html> Consulté le 31 mars 2020

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. Français—Repères annuels de progression pour le

cycle 2. [en ligne] à l'adresse

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/41/8/19-Francais-C2-reperes-eduscol_1115418.pdf Consulté 10 février 2020,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Langues et cultures régionales*. [en ligne] à

l'adresse: [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565)

[cid_bo=115565](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565) Consulté 17 décembre 2019 et le 24 mars 2020,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Langues vivantes—Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères—Éduscol.* (s. d.). [en ligne] à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34145-cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees.html> Consulté 10 avril 2020,

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Langues vivantes—Éduscol.* [en ligne] à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34165/langues-vivantes.html> Consulté 12 février 2020 et le 14 avril 2020

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Lecture et orthographe : Un renforcement mutuel, à quelles conditions ? —Éduscol.* [en ligne] à l'adresse: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/41/7/RA16_C2_FRA_LectureOrtho_843417.pdf Consulté le 31 mars 2020

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. *Les élèves allophones et les enfants des familles itinérantes et de voyageurs—Ressources pour les EANA - Éduscol.* (s. d.). [en ligne] à l'adresse: <https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html> Consulté 13 novembre 2019

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse . *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole Consulté 18 novembre 2019

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse . *Territoires d'outre-mer—Territoires d'outre-mer—Éduscol.* (s. d.). [en ligne] à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html#lien0> Consulté 17 décembre 2019,

Morin V. *Les élèves français, (Presque) toujours aussi mauvais en langues étrangères.*

(2019). [en ligne] à l'adresse: *Le Monde.fr*.

[https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/11/les-eleves-francais-presque-](https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/11/les-eleves-francais-presque-toujours-aussi-mauvais-en-langues-etrangeres_5448641_3224.html)

[toujours-aussi-mauvais-en-langues-etrangeres_5448641_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/11/les-eleves-francais-presque-toujours-aussi-mauvais-en-langues-etrangeres_5448641_3224.html) Consulté 17

décembre 2019

Annexes

Résultats des élèves pour la compétence : Savoir distinguer masculin du féminin

Figure 1: Résultats généraux de la classe à la compétence : Savoir distinguer masculin du féminin

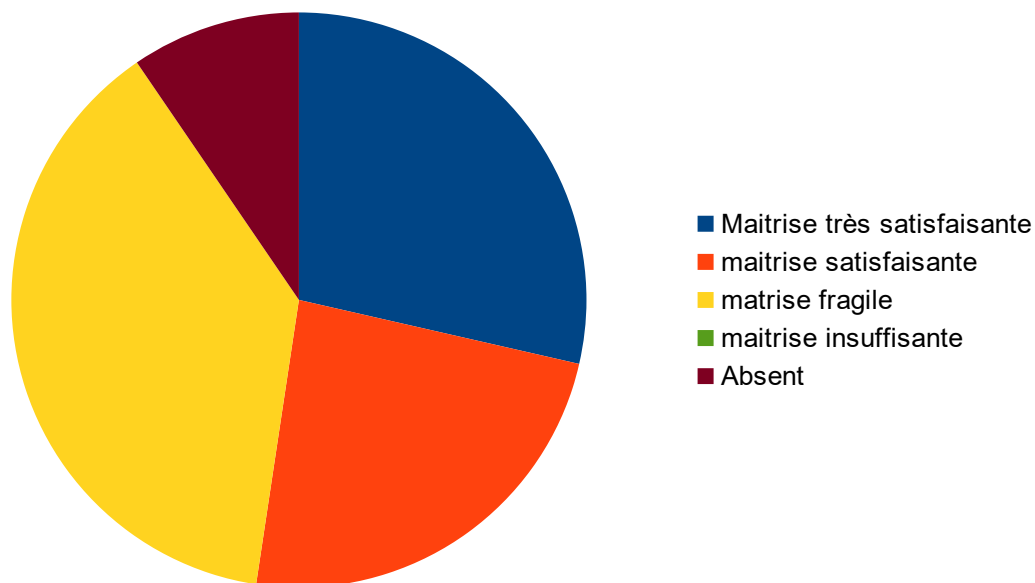


Figure 2 : Résultats des élèves hispanophones à la compétence : Savoir distinguer masculin du féminin

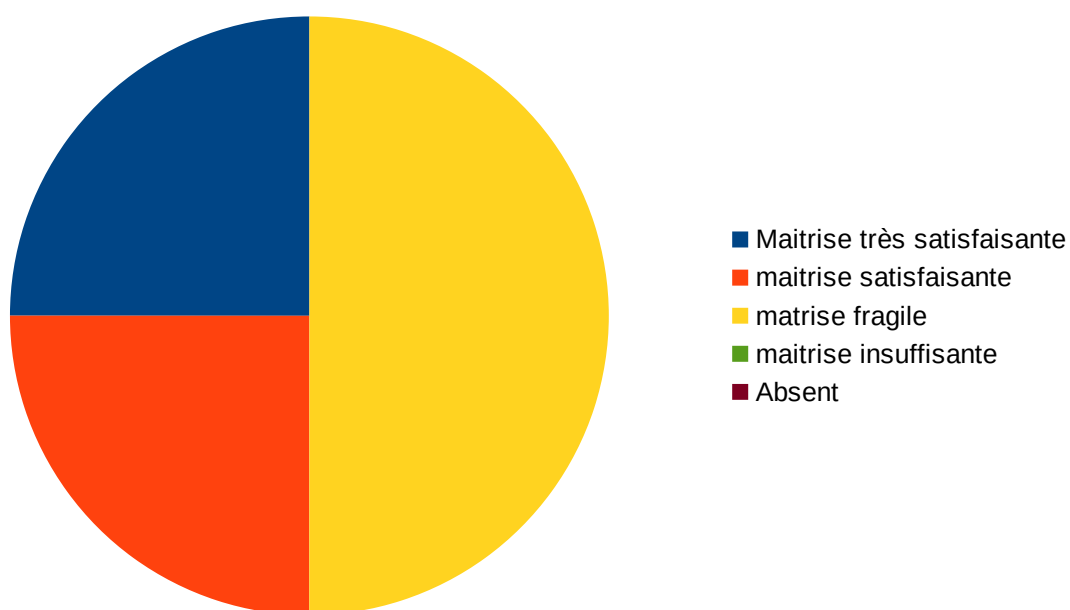


Figure 3 : Résultats des allophones à la compétence : Savoir distinguer masculin du féminin

Phrases dictées

Amélie dessine des fleurs au tableau. (10/12/2019)

Les petits arbres poussent. (14/01/2020)

Les élèves récitent la poésie (21/01/2020)

Il chante des belles chansons (28/01/2020)

Les chats noirs sont à la maison (04/02/2020)

Des petites fleurs mangent des insectes (06/02/2020)

Nous faisons les mathématiques à l'école. (3/03/2020)

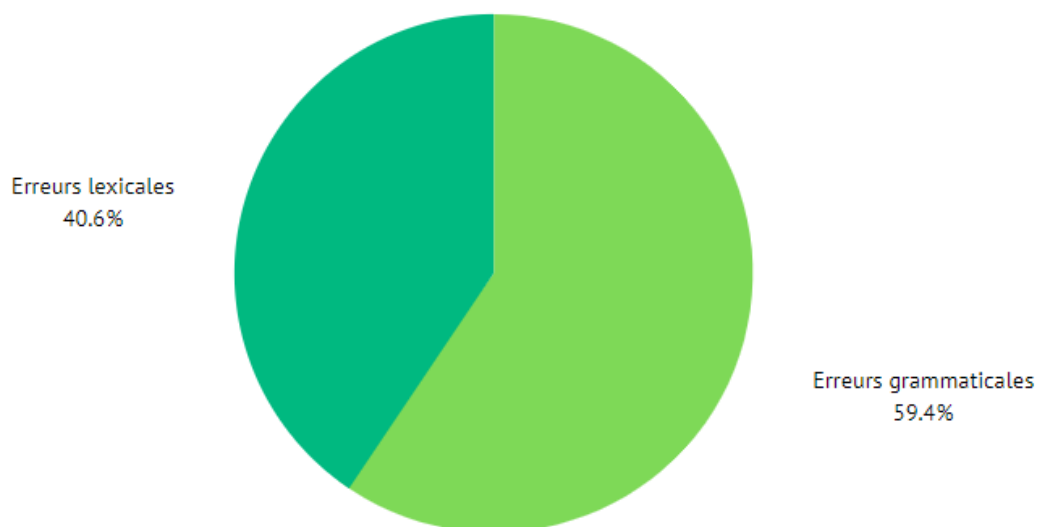
La souris et le rat ont des longues moustaches. (5/03/2020)

Les filles vont à la cantine. (10/03/2020)

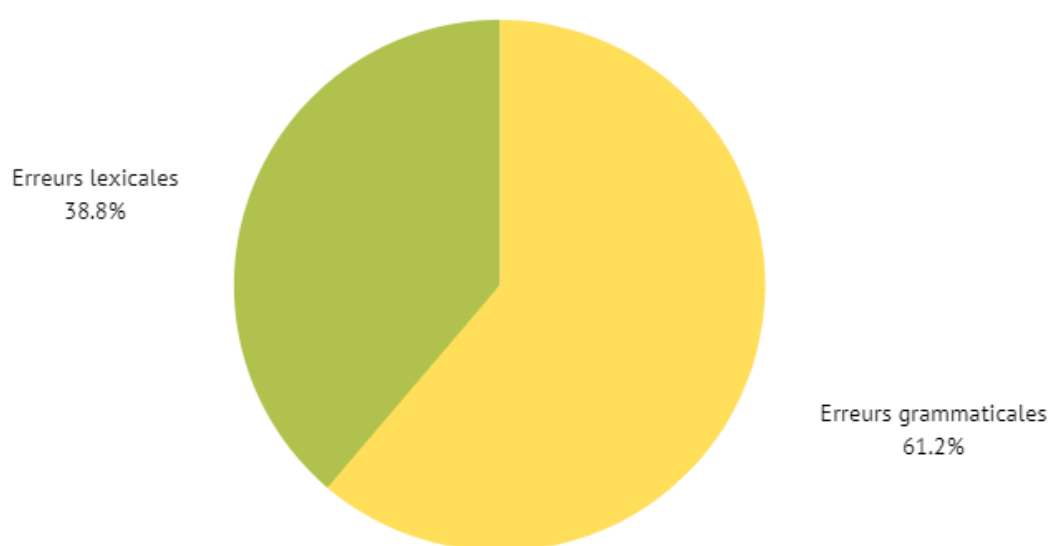
Pierre vole les petites voitures rouges. (12/03/2020)

Graphiques des résultats

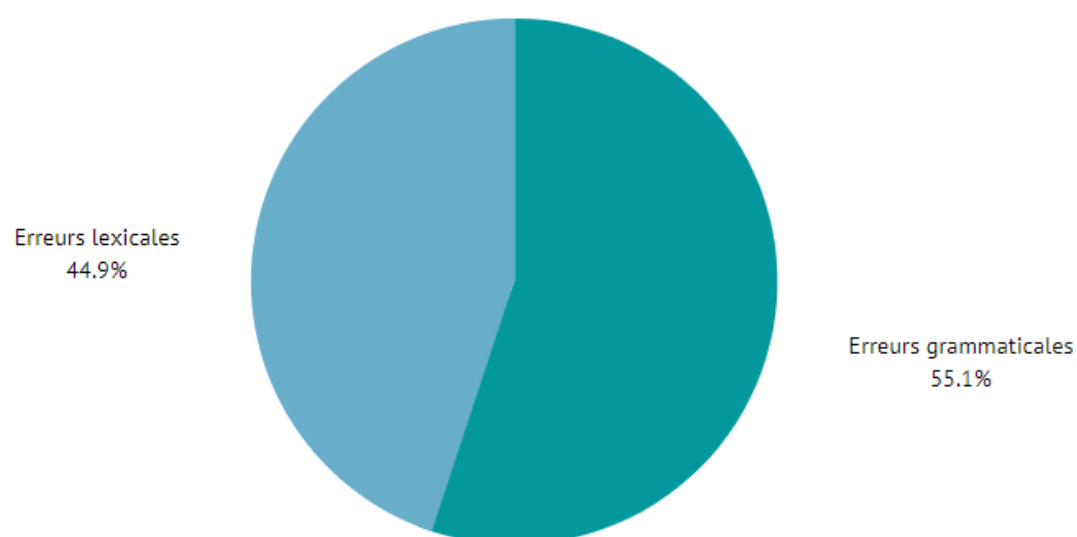
Répartition des erreurs du groupe-classe



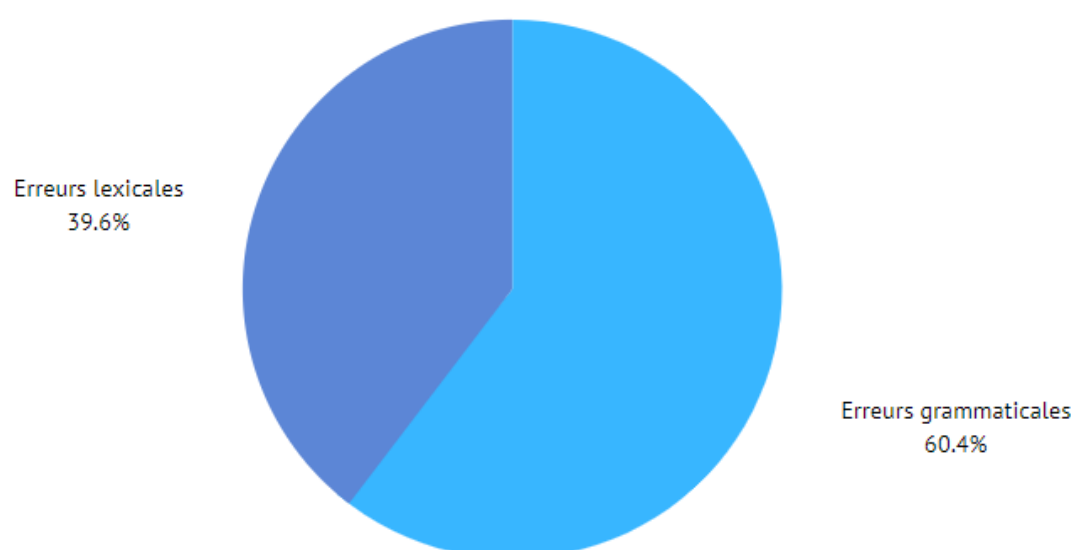
Répartition des erreurs des élèves allophones hors hispanophones



Répartition des erreurs des élèves hispanophones



Répartition des erreurs des élèves francophones



Notions de phonétique

Figure 6 : Tableau des consonnes

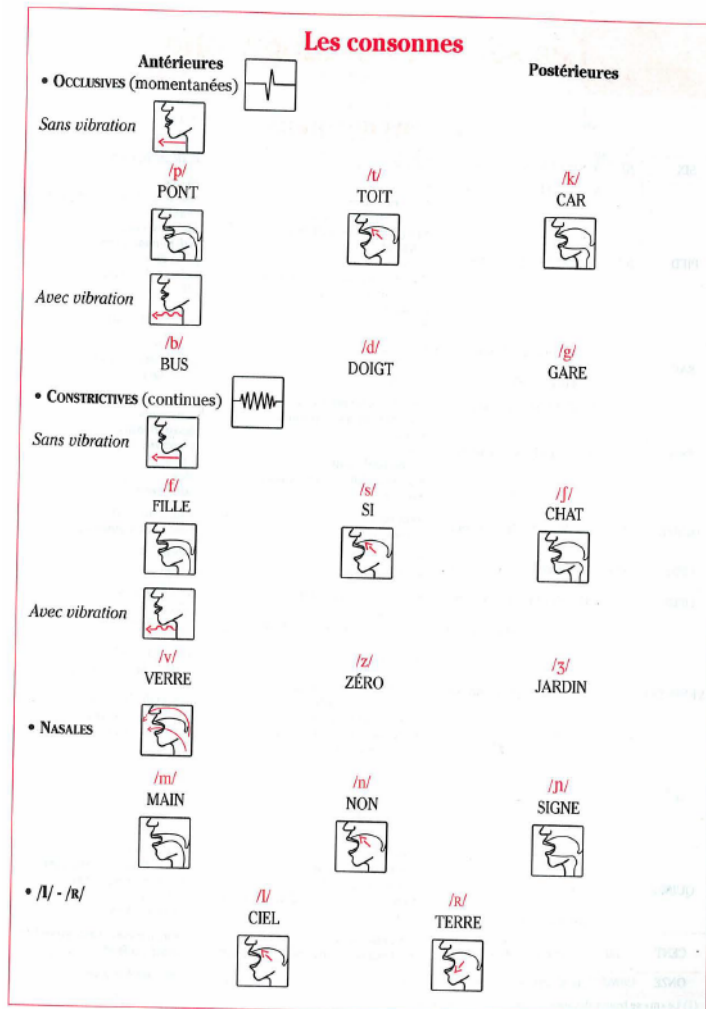
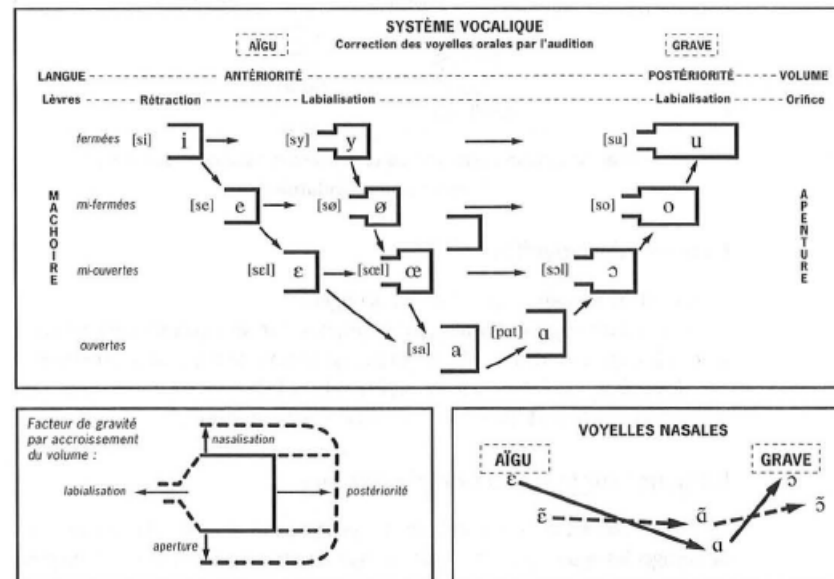


Figure 7: Trapèze vocalique



Phrases Test

Mes parents chantent une chanson.

Tu vas chez le vendeur de bonbon.

Nous mangeons du pain avec du chocolat.